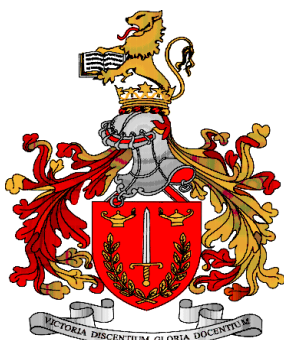


INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS POLICIAIS E SEGURANÇA INTERNA



Mariana Cristina Duro Morgado

Aspirante a Oficial de Polícia

Trabalho de Projecto do Mestrado Integrado em Ciências Policiais

XXIV Curso de Formação de Oficiais de Polícia

O crime e a violência aos olhos dos adolescentes

Orientadora

Prof.^a Doutora Lúcia G. Pais

Lisboa, 26 de Abril de 2012



Mariana Cristina Duro Morgado

Aspirante a Oficial de Polícia

O crime e a violência aos olhos dos adolescentes

Dissertação apresentada ao Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências Policiais, elaborada sob a orientação da Prof.^a Doutora Lúcia G. Pais.

AGRADECIMENTOS

Finalizada esta etapa tão importante da minha vida, não poderia deixar de expor o mais profundo agradecimento a todos aqueles que, directa ou indirectamente, me apoiaram nesta longa caminhada e contribuíram para a realização deste trabalho.

Primeiramente, e por ser logo aquele que para mim todo o reconhecimento é pouco, o meu sincero agradecimento à Prof. Dr.^a Lúcia G. Pais não só pela orientação desta dissertação, mas também por todos os ensinamentos partilhados, pelo rigor com que conduziu este trabalho, pela disponibilidade atendendo à sua excessiva carga profissional e aos obstáculos que a vida lhe foi levantando, e ainda por, tantas vezes, me contagiar e inspirar com o seu entusiasmo...

Aos meus pais por todos os sacrifícios e pelas dificuldades passadas ao longo das suas vidas, permitindo que chegasse onde cheguei...

À Dianinha por ser quem é, pelo apoio que sempre me dá, pela ajuda nesta fase da minha vida, pela paciência que sempre teve e tem comigo e pela sua amizade e carinho... À Rita pela amizade e por todo o apoio que, tantas vezes, me dá... Não esquecerei os nossos momentos! Ao Rúben e ao Ricardo por fazerem as minhas irmãs felizes...

Ao Pedro que me deixa sem palavras que demonstrem o meu agradecimento...

À minha amiga, não de sempre mas para sempre, Sara pela sua inigualável amizade e pelo tempo que sempre despende quando preciso...

À Tânia, à Marisa e à Andreia pela amizade que juntas partilhamos e pelos bons momentos que passámos...

Ao ISCPSI por estes cinco anos de formação, dando-me a oportunidade de aprender muito do que sei hoje, tanto a nível profissional como a nível pessoal...

Aos elementos do XXIV CFOP que, ao longo destes cinco anos, me proporcionaram momentos memoráveis e divertidos... Um obrigado especial ao Serra...

Àqueles que já passaram ou que ainda estão no ISCPSI e que influenciaram de alguma forma na minha caminhada durante estes cinco anos...

À prima Cristina por me ter dado a conhecer a professora Patrícia e pela constante preocupação...

À professora Patrícia pela inacabável disponibilidade e por me ter apresentado a professora Vera e o professor Fernando, a quem também agradeço a disponibilidade...

Ao Conselho Executivo da Escola Leal da Câmara por ter permitido e apoiado a realização deste trabalho...

A todos os entrevistados, pelo empenho dispensado, pois sem vós este trabalho não teria sido possível de concretizar...

Ao subcomissário Paulo Mendes, ao chefe Camisa Pedro, à chefe Margarida e ao chefe Oliveira pelo contributo para a minha vida quer profissional, quer pessoal...

Ao subcomissário Jacob pelo tempo dispensado...

A todos aqueles, ainda que não mencionados, que de alguma forma, directa ou indirectamente, me ajudaram ao longo e, especialmente, nesta fase tão conturbada da minha vida...

RESUMO

A delinquência juvenil é hoje uma via de afirmação para muitos jovens. Estando eles num período agitado das suas vidas, surge o dever, por parte da sociedade civil, de estar atenta a estes comportamentos desviantes, no sentido de fazer algo para antever estas condutas. As referências e investigações sobre o assunto têm dado a possibilidade de compreender tanto as suas origens como as suas causas, tendo em vista sobretudo a criação de medidas para a sua prevenção. O presente estudo procurou investigar as percepções que os adolescentes, sem percurso delinquente conhecido, expressam sobre as dimensões do crime e da violência, tendo em conta uma reflexão sobre o género, assim como a sua comparação com aquelas manifestadas em estudos anteriores. Elegendo uma abordagem qualitativa, e tendo como suporte um guião semi-estruturado, foram feitas 20 entrevistas a jovens adolescentes (10 rapazes e 10 raparigas) que, depois de transcritas, compuseram o *corpus* que foi submetido a análise de conteúdo, tendo por base um procedimento misto. Os resultados mostram que os adolescentes falam de forma mais espontânea sobre o tema crime do que o tema violência, definindo-o com maior facilidade. No que respeita ao género, as raparigas, no geral, mostram-se mais participativas do que os rapazes, sendo que estas as superam sobretudo quando se remete para a formulação de um juízo moral sobre o crime e para a definição de violência. Observou-se ainda que os jovens participantes pensam de forma idêntica aos entrevistados em estudos anteriores.

Palavras-chave: delinquência juvenil; adolescência; crime; violência.

ABSTRACT

Juvenile delinquency is today a vindication to many young people. Being them in a disturbed period of their lives, comes the obligation, on the part of civil society, to be attentive to these deviant behaviours, and doing something to anticipate them. References and research on the subject have given the possibility to understand both its origins and its causes with a view mainly to its prevention by creating preventive measures. This study sought to investigate the perceptions that teens, without a delinquent course, express about the dimensions of crime and violence, taking into account a reflection about the gender, as well as its comparison with those expressed in previous studies. Electing a qualitative approach, and supported by a script, 20 semi-structured interviews to young adolescents (10 boys and 10 girls) were conducted which, once transcribed, composed the corpus that was subjected to content analysis, based on a combined procedure. The results show that adolescents are more spontaneous when speaking about crime than about violence, defining it with greater ease. As regards gender, girls generally are more participative than boys, and they outnumber particularly when it refers to the formulation of a moral judgment about crime and the definition of violence. It was noted that the young participants think identically to respondents in previous studies.

Keywords: juvenile delinquency; adolescence; crime; violence.

ÍNDICE

Índice de Anexos	vi
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento teórico	4
1. Adolescência	4
1.1. A procura de autonomia e identidade	5
1.2. A violência na adolescência	9
2. Delinquência juvenil	11
2.1. A idade da delinquência	13
2.2. Factores que influenciam a delinquência	14
2.2.1. A família	15
2.2.2. A escola	17
2.2.3. O grupo de pares	19
2.3. O crime	21
3. Como pode actuar a Polícia de Segurança Pública perante a delinquência juvenil?	24
4. Formulação do problema de investigação	32
Capítulo II – Método	34
1. Participantes	34
2. <i>Corpus</i>	35
3. Instrumentos	35
3.1. Entrevista	35
3.2. Análise de conteúdo	37
4. Procedimento	41
Capítulo III – Apresentação e discussão de resultados	44
1. O crime	44
2. A violência	50
Capítulo IV – Conclusão	56
Referências bibliográficas	60
ANEXOS	67

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Exemplos de perguntas do guião de entrevista	68
Anexo 2. Pedido de colaboração à Escola Secundária Leal da Câmara	69
Anexo 3. Pedido de autorização para recolha de dados.....	70
Anexo 4. Termo de consentimento informado	71
Anexo 5. Exemplos de respostas dadas às perguntas do guião de entrevista	72
Anexo 6. Grelhas categoriais.....	73
Anexo 7. Distribuição das unidades de registo pelas duas Pré-categorias	100
Anexo 8. Distribuição das unidades de registo pela Pré-categoria A (Crime)	101
Anexo 9. Distribuição das unidades de registo pela Pré-categoria B (Violência).....	103

INTRODUÇÃO

A adolescência tem sido alvo das mais diversas investigações e publicações, as quais se referem não só à sua definição, mas também às problemáticas e processos de desenvolvimento que a ela se associam. A adolescência aparece “como pano de fundo das mais variadas problemáticas e trajectórias desviantes, que poderão constituir um eventual quadro de delinquência juvenil” (Ribeiro, 2009, p.2), pois esta fase mostra-se como um período aberto e vulnerável ao desvio (Ferreira, 2000). Neste sentido, cada vez mais são apresentados discursos que revelam um aumento drástico e crescente da delinquência juvenil, dotados de pouco rigor científico e associados à escassez de dados que ofereçam suporte a tal afirmação (Benavente, 2002; Carvalho, 2005).

Uma vez que o adolescente se encontra a atravessar uma fase conturbada da sua vida, vendo-se mais desprotegido e querendo corresponder às pressões sociais e grupais, este ultrapassa os limites impostos pela sociedade, recorrendo a acções transgressivas (Ribeiro, 2009). Todavia, apesar de se crer que o característico delinquente é anti-social, tal não condiz com a verdade, visto que um jovem delinquente para praticar actos passíveis de causar dano e serem qualificados como crime tem de, acima de tudo, estar integrado socialmente, pois só eles sabem como poderão causar danos e, simultaneamente, tirar partido disso (Santos, 2011).

Assim, muitos dos autores e estudos que abordam esta temática apontam como factores associados à tomada de caminhos desviantes e delinquentes, pelos jovens, contextos associados a famílias pouco estruturadas, escassez de afectos prematuros, meios socioeconómicos desfavorecidos, entre outros (vd., e.g., Benavente, 2000; Caetano, 2001; Carvalho, 2005; Matos, 2002; Matos, 2005). Contudo, constata-se que algumas das crianças e jovens, submetidos a algumas destas situações, seguem percursos de vida que não se inserem num quadro de desviância ou delinquência (Carvalho, 2005). Neste sentido, e segundo Amaro (2006, p.88), “os pais são os adultos que têm um maior peso no processo de socialização das crianças, sobretudo nos primeiros anos”, sendo que, o que eles transmitem aos seus filhos depende daquilo que deriva das suas próprias vidas (Erikson, 1968). Quando as crianças entram para a escola aprendem “a conviver com os seus pares mas o adulto continua a ser uma referência central. Somente na adolescência se operará progressivamente um deslizamento em direcção ao grupo de pares, que se torna o lugar de socialização privilegiado” (Born, 2005, p.22).

A Polícia de Segurança Pública (PSP), como força de segurança que visa preservar a ordem pública e precaver eventuais actos que possam pôr em causa a vida em sociedade, deve ser dotada de um conhecimento deste fenómeno, para que a sua actuação seja correcta e direccionada para o problema. Como sugere Giddens (2009, p.226), “a polícia deveria trabalhar em conjunto com os cidadãos, para melhorar a qualidade de vida da comunidade e os padrões de comportamento civil, através da educação, da persuasão e do aconselhamento, em vez do encarceramento”. Assim, para garantir a eficaz actuação policial mostra-se necessária a distribuição, a todos os intervenientes sociais, das ferramentas essenciais para uma prevenção adequada.

Desta forma, revela-se pertinente uma revisão, não só da literatura existente acerca do que constitui a adolescência, como também dos estudos e teorias direccionadas para o fenómeno da delinquência juvenil, correndo-se o risco de as medidas a aplicar não se mostrarem suficientemente convincentes, nem ajustadas às características actuais da sociedade (Ribeiro, 2009; Santos, 2011). Posto isto, desenvolveu-se um estudo nesta área, com base nas investigações de Ribeiro (2009) e de Santos (2011), com o propósito de perceber quais as percepções que os jovens adolescentes partilham no que diz respeito ao crime e à violência, contribuindo, deste modo, para uma actualização de conhecimentos sobre a delinquência juvenil.

Assim, primeiramente faz-se uma contextualização do ponto de vista teórico, iniciando-se com uma referência à fase da adolescência, onde se tenta compreender a autonomia e identidade que tanto os jovens procuram e de que forma o desenvolvimento do adolescente poderá potenciar ou influenciar a violência. De seguida, apresentam-se vários aspectos relacionados, concretamente, com a delinquência juvenil, onde se tenta compreender se existe alguma idade pré-definida para as crianças ou jovens iniciarem a “caminhada” para a delinquência e quais os factores que têm influência no fenómeno. Aborda-se ainda a temática do crime predominando as perspectivas do seu conceito. Para concluir o enquadramento teórico faz-se uma alusão à prevenção da delinquência, abordando sobretudo a actuação da PSP junto da comunidade juvenil e a legislação que se encontra em vigor, de modo a perceber qual o papel que o Estado pode desempenhar na protecção dos menores.

Após a formulação do problema de investigação, que enquadra os objectivos que este estudo se propõe alcançar, explicita-se o método utilizado, nomeadamente no que respeita aos participantes, ao *corpus*, aos instrumentos de recolha e análise de dados e, por fim, ao procedimento que conduziu a concretização deste estudo.

Posteriormente, segue-se a apresentação e discussão de resultados, partindo do geral para o particular, onde se faz, para além de uma comparação entre géneros, uma comparação com os resultados obtidos nos estudos de Ribeiro (2009) e de Santos (2011).

A título de conclusão, é feita uma observação não só dos resultados, na sua generalidade, alcançados neste estudo e dos obtidos nas investigações de Ribeiro (2009) e de Santos (2011), como também das limitações que surgiram ao longo desta investigação.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Adolescência

A palavra adolescência deriva do vocábulo latino *adolescere*, cujo significado assinala esta fase da vida, isto é, “crescer” (Fleming, 1993). A adolescência é a fase do desenvolvimento onde já não se é criança mas, também, ainda não se é adulto (Ribeiro, 2009), ou seja, “é um período do curso da vida situado entre a infância e a idade adulta” (Claes, 1990, p.47). Localizar esta fase do desenvolvimento cronologicamente torna-se difícil, visto não estar apenas em questão um factor biológico, mas também um factor sociológico, o que leva a uma discordância quanto a uma definição concreta da posição etária deste período de maturação. Esta dificuldade pode ser compreendida se tivermos em conta que alguns jovens iniciam prematuramente a adolescência, denominando-se este fenómeno por “adolescência precoce”, isto é, o jovem entra na puberdade demasiado cedo relativamente à faixa etária em que é comum aparecerem os primeiros sinais característicos deste período de vida. Contrariamente ao exposto existe a denominada “adolescência tardia”, que se refere àqueles jovens que entram na fase adulta mais tardiamente do que a altura em que é habitual esta entrada (Santos, 2011). Um outro aspecto que dificulta a definição cronológica da adolescência é o facto de esta fase se manifestar, normalmente, mais cedo nas raparigas do que nos rapazes.

Para Claes (1990), o mais difícil na localização desta fase no ciclo da vida é saber onde termina a fase da adolescência e começa a fase adulta. Carvalho (2004, p.79) vai no mesmo sentido afirmando que, “considerando que se é criança a partir do momento em que se nasce, as maiores dificuldades vêm a colocar-se quando se trata de proceder à definição dos seus limites”. Posto isto, reflecte-se sobre a questão do enquadramento etário da adolescência abordando o ponto de vista de vários autores, com o fim de chegar a um consenso. Segundo Stanley Hall (in Santos, 2011) a adolescência ocorre entre os 14 e os 24 anos, já Erikson (1968) defende que esta fase do desenvolvimento acontece entre os 12 e os 18/20 anos de idade, exactamente na idade em que o jovem vai adquirir uma identidade psicossocial, isto é, compreende a sua unicidade, o seu papel no mundo. Steinberg (1993) afirma que a adolescência compreende as idades entre os 11 e os 21 anos. Finalmente, no ponto de vista da Organização Mundial de Saúde (retirado de http://www.who.int/topics/adolescent_health/en/ consultado em 24.11.2011) esta fase medeia os 10 e os 19 anos.

A adolescência, então, para além de uma fase de crescimento físico e psicológico, é um processo de aprendizagem social que arremessará o jovem para a vida adulta e em sociedade. É neste período de desenvolvimento que o jovem experimenta os conflitos quer consigo mesmo quer com os que o rodeiam, o que resulta da imprecisão quanto à sua identidade e ao seu papel na sociedade. Como refere Benavente (2002), nesta etapa da vida, o adolescente sente a necessidade de reorganizar a união que preserva com os seus pais com a finalidade de dar seguimento ao processo de crescimento e construção da sua identidade. Braconnier e Marcelli (2000) vêem esta reorganização como sendo um duplo desafio, que pretende dar resultado a uma separação, do jovem com os pais, e conquista de autonomia pelo adolescente.

1.1. A procura de autonomia e identidade

A sociedade tem um papel relevante na evolução do jovem ao longo da adolescência, contribuindo para a definição do seu ser e distinção do ser criança face ao ser adulto. É na adolescência, então, que surgem as principais diferenciações, fisiológicas e psicológicas, assim como as dificuldades emocionais; é tempo de descobrir sobre si e sobre o outro. Braconnier e Marcelli (2000) chamam a este estágio período de crise, onde o jovem procura autonomia e independência.

A entrada para o mundo dos adultos, por um lado tão apetecido mas por outro tão assustador, representa para o jovem adolescente a perda definitiva do seu estado de criança; é o instante decisivo na vida do homem e constitui a etapa determinante de um processo de desprendimento que se estreou no nascimento (Aberastury & Knobel, 1981). Para Matos (2002, p.147), o adolescente está perante duas eras: a “da dependência e protectorado e a da autonomia e independência”. Não se pode então confundir a autonomia, que é uma tarefa central na adolescência, com a independência, que poderá surgir apenas mais tarde. Assim, o adolescente “flutua entre uma dependência e uma independência extrema, [que] só a maturidade lhe permitirá, mais tarde, aceitar ser independente dentro de um limite necessário de dependência” (Aberastury & Knobel, 1981, p.13). Tem que se admitir que o jovem, nesta fase, “luta pela sua autonomia sabendo que ao mesmo tempo precisa dos pais e depende deles” (Martins, 2009, p.15).

Posto isto, é necessário compreender o que atormenta esta fase da vida do ser humano. O período da adolescência é caracterizado por explosões de sentimentos seguidos de crises, conflitos e ainda atitudes de rebelião (Fleming, 1993), que resultam do

amadurecimento do jovem ao longo da adolescência, originando a sua desadaptação para consigo e para com os que o rodeiam (Avanzini, 1978). Contudo, Avanzini (1978), Erikson (1968) e Fleming (1993) defendem que estes factores são uma consequência necessária e inerente à formação da autonomia do adolescente. No entendimento de Origlia e Ouillon (1966), a carência que o adolescente sente em alcançar a autonomia nunca é satisfeita sem haver um determinado “sofrimento” no que diz respeito ao afastamento do amor que lhe era dado, da segurança que lhe era passada e da irresponsabilidade tantas vezes desculpada. Mas, ainda no ponto de vista destes autores, o jovem acaba por compreender que é necessário afastar-se dos seus progenitores e da dependência familiar, que lhe transmitia segurança e bem-estar enquanto criança, criando-lhe um conflito entre a necessidade de autonomia e a vontade de se manter com quem lhe transmitia segurança.

Esta fase parece, então, ser propícia para agir, para entrar em conflitos, para desafiar. Aparece o conflito de gerações, uma crise marcada pelo embate que o adulto tem sobre a juventude do adolescente. Como refere Ramalho (2003, p.29), “o adolescente tem necessidade de se opor aos seus pais, de entrar em conflito com estes”. Marques (2001, p.252) explica que a origem da “ambivalência intensa dos adultos pelos adolescentes e dos adolescentes pelos adultos” não estará precisamente apenas na adolescência, sendo que esta é somente o bode expiatório de um conflito maior que envolve toda a sociedade, com os seus valores e o seu *corpus*. “É que apesar do adulto já ter sido adolescente, ele esqueceu-o ou, melhor, quis esquecê-lo” (Serrão, 2005, p.33), mas o adolescente, que está ainda a caminhar para esse estado (o adulto), não é capaz de se colocar na sua pele, o que vai levar ao agravamento do inevitável confronto entre gerações. Outro autor que se refere a este conflito geracional é Matos (2002), defendendo que o adulto, no confronto com o adolescente, vai ter de fazer frente aos seus próprios sonhos, às suas potencialidades, àquilo que levou avante e àquilo que não foi capaz de começar ou de levar até ao fim. É exactamente este balanço da sua vida que vai determinar, consideravelmente, a forma como o adulto se vai relacionar com a geração seguinte, ou seja, quanto mais fracassada tiver sido a adolescência do agora adulto, mais raiva este sentirá, mais se oporá ao jovem e mais se tornará inevitável o conflito de gerações (Serrão, 2005). Serrão (2005, p.37), ainda assim, defende que o conflito entre gerações é saudável e necessário e que tudo isto não significa que “os objectos parentais sejam perdidos para sempre, pelo contrário, o que se vai perder é o tipo de relação que se mantinha com eles”.

Associado à procura desta autonomia está o desejo de tomar decisões. Contudo, surge mais um ponto de conflito nesta fase de maturação, isto porque o jovem encontra-se

num período da sua vida onde “as suas decisões são tidas como pouco fiáveis, pouco informadas, fortemente influenciadas por terceiros” (Pais & Oliveira, 2010, p.39). O papel dos pais e da educação dada anteriormente ao jovem torna-se fundamental, a fim de garantir a devida orientação nas decisões a tomar relativamente ao desejo de autonomia e independência.

Um outro aspecto há a realçar, Avanzini (1978) sugere que se o jovem, durante o processo da adolescência, for muito protegido, o desejo de emancipação será diminuto ou mesmo inexistente. O autor acaba por delinear uma caracterização destes jovens, referindo que os mesmos desenvolvem mais o intelecto, o que origina um prolongamento no tempo da imaturidade afectiva, o que pode levar a um desenvolvimento intelectual e afectivo desequilibrado. Por sua vez, se o jovem recebeu afecto insuficiente e instável, balançará entre a tendência para uma separação completa ou para uma agressividade que representam o rancor que tem em relação à família ausente (Avanzini, 1978). Este jovem irá à procura do afecto materno que não teve, através de experiências sentimentais precoces. Finalmente, se o jovem “teve direito” a uma educação satisfatória, afectivamente saturante e beneficiou de segurança nas suas primeiras experiências sociais, encarará a emancipação sem celeridade nem apreensão (Avanzini, 1978), surgindo o desejo de autonomia em condições satisfatórias.

Porém, a ansiedade de alcançar a sua autonomia é muitas vezes o resultado da intenção que o jovem tem de descobrir a sua identidade. Como referem Origlia e Ouillon (1966, p.79), “nos primeiros anos de vida, a criança não tem consciência de si própria, não estabelece divisão nítida entre si e o mundo que a cerca”, mas é na adolescência que ela começa a tentar fazer-se compreender, para descobrir quem é. A identificação, para Matos (2005, p.83), “é o processo que conduz à formação da identidade, constituindo um processo essencialmente inconsciente, no qual o sujeito assimila propriedades do outro nas suas relações privilegiadas”. O autor afirma que a identidade se refere, simultaneamente, àquilo que é idêntico e àquilo que é único em cada um de nós. Claes (1990, p.145) avança com um outro significado afirmando que a identidade pessoal é “o conjunto das crenças, dos sentimentos e dos projectos que se referem ao indivíduo”. Já Erikson (1968) afirma que a identidade é o período para recapitular os conflitos da infância e a fase de antecipação da idade adulta, definindo-se em termos de semelhança consigo próprio e opondo-se à experiência da divisão e do fraccionamento (Claes, 1990). A fase de “criação” da identidade é assinalada por uma confusão de identidade, que levará a um processo de identificação com pessoas, grupos e/ou ideologias que se tornará uma espécie de

identidade temporária ou colectiva, no caso dos grupos, até que essa crise seja resolvida e uma identidade independente seja construída.

A família tem um papel importantíssimo na evolução do adolescente. Lopes (1996) afirma que há relação entre a adolescência e a construção de identificação, pois é agora que a criança vai pôr em causa a identidade já adquirida, avaliando-a em todos os aspectos. Como refere Winnicott (cit. in Strecht, 2003, p.69), “é a mãe (bem como o pai e os adultos que envolvem o bebé) o primeiro espelho ao qual cada um de nós vai buscar a base da sua auto-imagem”, na inexistência dos pais, como figuras tutelares, haverá alguém em sua substituição (os avós, por exemplo) a quem a criança irá procurar o exemplo a seguir, sendo que, posteriormente, os professores também terão um papel importante nesta procura, pois poderão tornar-se alvos da mesma.

Segundo Lopes (1996, p.151), o gradual menosprezo do pai como exemplo de identificação, não dá ao jovem a hipótese de ser o elemento padrão do que seria o Eu ideal, o “Super Eu perde flexibilidade uma vez que o pai desvalorizado e ausente não exerce o seu papel funcional nem em termos de relação afectiva pai/filho nem como imposição das exigências da sociedade, porque esta retirou-lhe o vínculo de transmissão cultural”. Se o pai é ausente, o jovem apresenta-se vulnerável ao grupo de pares, e como este grupo passa pelo mesmo processo que o adolescente, todos os elementos se afastam da autoridade adulta, mostrando comportamentos de rebeldia, provocando, muitas vezes, condutas desviantes. Quer isto dizer que “o grupo [inicia o jovem] na organização da sociedade humana e dá-lhe uma muralha colectiva para assegurar a sua própria defesa contra os adultos” (Origlia & Ouillon, 1966, p.219).

Neste âmbito, Pingeon (cit. in Benavente, 2002, p.638) afirma que o desvio é um “parâmetro do processo normal de socialização”, já que o grupo oferece ao indivíduo um novo espaço com novas possibilidades de identificação e com novos objectos da realidade externa, da sociedade (Ramalho, 2003). Esta necessidade que o jovem sente de se integrar num grupo e identificar-se com o mesmo, prende-se com o facto de o adolescente, possivelmente, estar a sentir não só algumas carências, como também a necessidade de “mostrar” a sua evolução aos outros, pois já não quer ser visto como uma criança mas sim como um jovem já crescido.

Ramalho (2003, p.31) afirma que o adolescente anda à procura “de novos portos de abrigo, de novos lugares onde se possa sentir em segurança”, sendo esta segurança, por vezes, fictícia. Desta forma, o jovem encontra nos seus pares uma maneira de eliminar o seu anseio, visualizando neles o reflexo dos seus obstáculos. Esta integração no grupo pode

vir acompanhada por alguns factores de risco (Ribeiro, 2009), derivados do domínio que o grupo detém sobre o jovem, podendo o mesmo representar “um amplificador potencial dos comportamentos desviantes” (Braconnier & Marcelli, 2000, p.44). O adolescente vê-se então perante um conflito interno, pois não sabe que caminho deve seguir: ou se conforma e se deixa levar pela influência do grupo, podendo terminar fazendo comportamentos desviantes, ou se recusa a qualquer influência negativa podendo, com esta atitude, ser excluído do grupo.

1.2. A violência na adolescência

De um ponto de vista etimológico, violência deriva da palavra latina *vis*, que significa poder, força, vigor (Planella, 1997). Os actos de violência dos adolescentes passaram a ser um problema da sociedade desde o momento em que há a percepção do seu aumento crescente.

A violência pode ter o seu início na fase da infância, no momento em que a criança vai para o infântário. Com o aumento das capacidades, tanto motoras como cognitivas, a criança tenta descobrir e dominar o seu ambiente através de actos violentos como bater, dar pontapés, puxar os cabelos, morder, etc. (Born, 2005). Quando a criança passa para a escola primária é a altura em que estes comportamentos devem começar a diminuir (Born, 2005), pois já começa também a ter noção dos resultados das suas acções, caso contrário pode significar que a criança, para além de vir a ter problemas de adaptação escolar, poderá vir a ser um adolescente que mais facilmente enveredará pelo caminho da violência. No entanto, a criança faz uso da violência porque sente “necessidade para se afirmar enquanto ser autónomo e para defender as suas possessões em relação às outras crianças” (Born, 2005, p.139), pois na escola ela não tem os pais para a defenderem.

Perante o confronto de escolhas sociais ao longo do processo de socialização, o jovem aprende, consciente ou inconscientemente, qual o comportamento que deve adoptar para que seja considerado, no seio desse meio social, um indivíduo normativo. Esta aprendizagem social leva a que o adolescente faça escolhas relativamente ao que é certo ou errado do ponto de vista da normatividade social, acabando o mesmo por tomar, em certas alturas, uma postura decisiva que o leva a seguir um caminho desviante (Sá, 2001). Deste modo, e apesar de hoje se continuar a afirmar que os adolescentes “não são capazes de decidir de forma adequada (...) [pois] não possuem, ainda, os instrumentos necessários (essencialmente cognitivos) devidamente desenvolvidos” (Pais & Oliveira, 2010, p.39), há

autores que defendem “que por volta dos catorze anos de idade os adolescentes apresentam já um desenvolvimento psicológico que lhes permite decidir racionalmente” (Pais & Oliveira, 2010, p.42). Porém, estas decisões tendem a ser influenciadas por terceiros.

Ao longo do “processamento” da identidade, Fleming (2005) considera que o adolescente se encontra exposto às mais variadas formas de influência social, assimilando os comportamentos que o circundam a partir da análise directa e da análise mediática incitada pelos órgãos de comunicação social. Aqui o jovem é visto como um constante observador exposto tanto à violência como a figuras com quem se identifica, recorrendo, por vezes, à agressividade e à violência como forma de preservar e defender a sua identidade (Matos, 2005). Deste modo, a violência pode ser vista como uma forma de proteger o Eu, tanto em termos de identidade como em termos de ameaça de perda da mesma (Ribeiro, 2009). O jovem utiliza a violência tanto como forma de verbalizar pensamentos e opiniões, pois desconhece outras formas de comunicação, como com o intuito de se referenciar no grupo em que se encontra, valorizando-se. A violência pode ser, ainda, uma forma que o jovem tem de exteriorizar várias vivências traumáticas, que, muitas vezes, passam por um dos pais ter sido alvo de condenação por prática de algum ilícito (Ramos, 2009).

Como afirma Serrão (2005, p.48), “a violência não tem uma forma ou um significado, mas várias formas e, conseqüentemente, vários significados”. No ponto de vista de Planella (1997, pp.87-88) a violência é “aquela situação ou situações em que dois ou mais indivíduos se encontram numa situação de confrontação na qual uma ou mais das pessoas afectadas saem prejudicadas, por serem agredidas física ou psicologicamente”, ou seja, é quando um ou mais desses indivíduos tenta magoar o outro ou outros, ou quando actuam contra a propriedade do outro com o intuito de estragá-la. Neste sentido, a violência é, muitas vezes, evocada pelo adolescente como uma maneira de demonstrar aquilo que sente (Braconnier & Marcelli, 2000), seja como forma de se defender, preferindo ser violento a ser violentado, seja por influências do próprio meio social. Segundo Meltzer (in Serrão, 2005), a violência é como que uma violação da fronteira de um espaço que se considera sagrado, e portanto intocável, e uma violação da fronteira de um espaço que é tido como exclusivo e privado. Esta definição traz-nos de proveitoso a implicação evidente do fenómeno da violência na relação com o Eu. Para Balier (in Tyrode & Bourcet, 2002), a violência é explicada pela impossibilidade de compreender o objecto externo (mãe), pois este não está presente, levando o jovem a ter um objecto pouco assimilado que ameaça extinguir-se, ou seja, esta violência desenvolve-se pois não houve,

no passado, um exemplo a seguir ou alguém que ajudasse a distinguir o bem do mal. Esta inexistência de um objecto externo poderá, mais tarde, levar a uma relação feita pelo ódio que comprometerá o vínculo pelo amor, o que posteriormente, provavelmente, se concretizará em violência.

2. Delinquência juvenil

Para uma melhor compreensão do que é a delinquência importa definir o verbo delinquir. Assim, a palavra delinquir deriva do vocábulo latino *delinquere*, que significa “cometer delito ou falta em relação à sociedade, em desrespeito pelo que está legalmente instituído” (Matos, 2005, p.57). No entanto, a nomenclatura utilizada pelas várias perspectivas científicas nem sempre é uniforme (Benavente, 2002). Deste modo, de um ponto de vista moral, e em traços gerais, o conceito de delinquência é variável e influenciado por noções sociais e também religiosas, enquanto na perspectiva jurídica só é delinquente o sujeito que transgride a lei, isto é, o indivíduo que comete o delito (Serrão, 2005). Na perspectiva sociológica, a noção de delinquência relaciona-se com o conjunto das regras sociais que admitem determinado equilíbrio, que é necessário no espaço da sociedade (Serrão, 2005). Já Matos (2002) defende que o termo delinquência não deve ser utilizado na área da psicopatologia mas sim na da criminologia, pois o termo refere-se propriamente à transgressão da lei.

Moita (1991) segue uma perspectiva diferente das referidas anteriormente; é como se a delinquência fosse olhada por outro prisma, o que resulta na análise da sua necessidade no desenvolvimento de cada indivíduo enquanto principal fundamento de progresso, mudança e realização de determinado projecto original. Mas este não é o único autor a defender esta perspectiva; por exemplo para Benavente (2002, p.637) a transgressão na adolescência é “necessária para o desenvolvimento, para o crescimento e para o processo de aquisição de novas formas de socialização” do jovem. Marques (2001) é mais uma autora que partilha este ponto de vista, sendo que propõe também uma relação entre adolescência e transgressão ao nível interno e externo, afirmando ser uma relação que tem tanto de inevitável como de estruturante. Mas não se pode descurar o facto de se correr o risco de deixar a transgressão como o único meio desimpedido para o jovem de hoje se afirmar, sendo que não é isso que se pretende.

Ao abordar o tema da delinquência juvenil, verifica-se que alguns autores olham para o conceito de acto delinquente como sendo análogo ao de acto anti-social, contudo é necessário separar os conceitos pois as suas definições em nada são semelhantes. O delinquente transgride as normas sociais, ao passo que o anti-social rejeita a sociedade isolando-se, não significando, deste modo, que seja propriamente um delinquente (Matos, 2002). Neste ponto de vista, um indivíduo para cometer actos susceptíveis de causar dano e serem considerados crime tem, sobretudo, de estar integrado na sociedade e ter um conhecimento social que lhe permita causar um dano ao meio onde se encontra inserido (Santos, 2011), contestando-se assim as teorias que ligam a delinquência juvenil a comportamentos anti-sociais. Para Matos (2005, p.62), o comportamento anti-social deve ser visto como “a procura do objecto perdido”, ou seja, o jovem não teve direito a uma boa experiência primitiva, a qual é procurada através destes comportamentos anti-sociais. Posto isto, e como referem Born (2005) e Carvalho (2005), nem todo o indivíduo que comete um delito é necessariamente, aos olhos da lei, conotado como delinquente, pois nem todos os actos de delinquência são dotados de características que lhe permitam alcançar essa identidade social. Então, o delinquente é aquele que “realiza um acto qualificado como delituoso pela sociedade (ou pelas instituições que a representam) na qual este acto é perpetrado e que é reconhecido como tendo realizado este acto, pela sociedade” (Born, 2005, p.28).

Ao versar a questão da delinquência, Braconnier e Marcelli (2000) distinguem dois tipos de delinquência: a delinquência isolada e a delinquência enquanto fenómeno social. Desta forma, certos adolescentes, durante esta fase da sua vida, tendem a cometer actos susceptíveis de causar danos sociais e de serem vistos como desviantes (Braconnier & Marcelli, 2000), contudo, estas situações, na maioria dos casos, espelham apenas um comportamento isolado, não se tratando, necessariamente, de uma conduta futuramente reincidente. É possível, assim, olhar para estes actos desviantes isolados como uma mera experimentação social levada a cabo pelo adolescente, acabando este, em algumas situações, por não voltar a fazê-los. Ainda relativamente à delinquência isolada, Sá (2001, p.39) acrescenta que um “comportamento desviante tem a ver com a frequência com que ocorre, não é um comportamento habitual e, quando passa a ser habitual, põe em causa a norma que o tornava desviante”, ou seja, enquanto o comportamento for isolado e “fugir” à normatividade comportamental do jovem que comete o acto, permanece-se num tipo de delinquência isolado, na altura em que o jovem deixar de executar actos isolados e passar à reincidência começa-se a estar perante um tipo de delinquência que deve ser tomado

enquanto fenómeno social (Braconnier & Marcelli, 2000). Esta diferenciação que Braconnier e Marcelli (2000) sugerem pretende evitar uma rotulagem precipitada das várias acções levadas a cabo pelos adolescentes, de forma a não ser criada, pela sociedade, uma identidade definitiva de delinquente, correndo-se o risco de eles fazerem tudo para confirmar tal identidade.

2.1. A idade da delinquência

A altura da vida do indivíduo em que ocorrem as primeiras expressões anti-sociais tem vindo a ser teorizada como uma dimensão essencial dos processos de desenvolvimento da delinquência (Negreiros, 2001). A antecipação da actividade delinquente tem vindo a ser reconhecida, por alguns autores, como “uma das variáveis mais importantes para compreender os processos envolvidos nas formas mais graves e persistentes da delinquência” (Negreiros, 2001, p.58). A relação entre a idade e a actividade delinquente pode, segundo Negreiros (2001), ser avaliada tendo em conta a questão geral da idade de começo dessa mesma actividade.

Snyder (in Negreiros, 2001) afirma que a idade referida com mais frequência, em diferentes investigações, como estando associada ao início da actividade delituosa é por volta dos 15 anos, pois estatísticas oficiais raramente relatam um início da actividade delinquente antes dos 12 anos. Ainda assim, Negreiros (2001, p.46) afirma que “a frequência da actividade anti-social parece aumentar fortemente entre os 12 e os 17 anos, após o que se verifica um declínio, bastante acentuado a partir do fim da adolescência, mais lento na fase posterior”, o que significa que o pico da actividade criminal se situa nos 17 anos, observando-se uma diminuição intensificada com a chegada à idade adulta. O autor defende ainda que um início prematuro (idades compreendidas antes dos 10 anos) de experiências delinquentes tem sido relacionado com uma maior produtividade delituosa, bem como com uma maior persistência no período da actividade delituosa.

Moffitt (in Born, 2005) apresenta uma categorização que vai ao encontro da questão da idade de entrada numa possível carreira delinquente. Assim, a autora faz a distinção da delinquência limitada à adolescência da delinquência persistente. O tipo delinquência limitada à adolescência é representado geralmente por um começo de passagem ao acto na adolescência, “raramente antes dos 11-12 anos” (Born, 2005, p.43), ou seja, “trata-se de um tipo de delinquência que se manifesta durante o período da adolescência, não se prolongando para a idade adulta” (Negreiros, 2001, p.104). Segundo Negreiros (2001), este

tipo de delinquência representa uma resposta apropriada e controlada a circunstâncias contextuais, usando actos transgressivos apenas naquelas situações em que esses actos podem revestir-se de uma função instrumental. Como afirma Born (2005, p.43), o adolescente pratica estes actos, nesta fase da sua vida, para se evidenciar “em termos de ganho material, de ganho de prestígio ou de adesão a um grupo, sobretudo por volta dos 14-15 anos”. O abandono da delinquência ocorre normalmente aquando da saída da adolescência, e entrada no mundo adulto, devido ao facto de se começar uma vida afectiva e profissional, o que traz algum estatuto e muitas responsabilidades (Born, 2005). Posto isto, a actividade delincente que tem o seu começo e fim ao longo da adolescência pode ser associada a “um fenómeno temporário, adaptativo e quase universal” (Negreiros, 2001, p.104).

No que respeita ao tipo delinquência persistente, este tem habitualmente o seu início precocemente, isto é, “as perturbações comportamentais, ou mesmo uma certa delinquência, estão já presentes na infância” (Born, 2005, p.43). Portanto, o aspecto central deste tipo de delinquência é a continuidade da actividade delituosa. Deste modo, e como exemplifica Negreiros (2001), aos quatro anos a criança começa com as agressões; aos dez anos passa para os furtos e as fugas; aos dezasseis aparece o furto de veículos e o tráfico de drogas; aos vinte e dois anos “progride” para a violência contra as pessoas e as ofensas sexuais; aos trinta anos “conclui” com as fraudes e o abuso de crianças. O mesmo autor defende que este tipo de delinquência pode ter uma base biológica, contrariamente ao que acontece na delinquência limitada à adolescência, uma vez que pode radicar num défice nas capacidades neurológicas da criança. No entanto, estes comportamentos podem ser corrigidos se a criança se desenvolver num ambiente sociofamiliar adequado. Tanto Negreiros (2001) como Born (2005) afirmam que o tipo delinquência limitada à adolescência tem uma prevalência muito forte na população, ao invés do tipo delinquência persistente que apresenta casos raros.

2.2. Factores que influenciam a delinquência

O processo de socialização é o produto de numerosas interacções complexas que são estabelecidas primeiramente com os pais, depois entre a criança e os outros, as instituições e a sociedade onde a criança permanece. É através destas interacções que a criança se insere num determinado grupo, assimilando os vários comportamentos, os valores, os hábitos e as tradições assim adequadas (Born, 2005), ou seja, neste sentido, como afirma

Amaro (2006, p.90), estes “agentes de socialização vão, assim, transmitindo à criança (...), modelos de actuação sobre a forma como desempenhar os papéis sociais, os valores que lhes estão associados, as formas de reagir ao stresse, os comportamentos aceitáveis socialmente ou os comportamentos desviantes”. Na base da delinquência juvenil encontram-se vários factores que podem influenciar de forma negativa, mais cedo ou mais tarde, o adolescente, levando-o a seguir caminhos desviantes.

2.2.1. A família

A família integra a base a partir da qual o indivíduo se constitui como pessoa, tendo por isso um preponderante papel. Segundo Born (2005, p.74), “uma família é essencialmente um lugar de comunicação, de trocas afectivas entre pessoas, da mesma geração ou não, que vivem sob o mesmo tecto”, ou seja, é no meio familiar que a criança irá desenvolver a sua personalidade, e é onde ela terá a oportunidade de começar a aprender a lidar com a sociedade. Para Bowlby (in Martins, 2009), a qualidade da ligação às figuras afectivas irá determinar as interacções da criança com os outros e com o meio, tendo a família uma função mediadora entre a criança e o meio que a acolhe. Assim, caso os progenitores tenham antecedentes delinquentes e eduquem os filhos nessa via, será criada uma “dinastia delinquente” (Born, 2005, p.110). Esta transmissão de valores delinquentes, por parte dos progenitores, nem sempre é intencional, por vezes os filhos começam a imitá-los seguindo o mesmo caminho (Born, 2005).

Caso a família seja reflectora dos valores sociais, culturais e ideológicos é necessário olhar para os valores que, em concreto, são espelhados por cada família específica (Serrão, 2005). Se um adolescente apresenta um caminho delinquente com alguma gravidade nesta fase da vida é provável que ele se encontre num quadro familiar em que, no mínimo, a supervisão é inexistente, o que não significa que qualquer um dos outros sujeitos provenientes desse quadro familiar venha a ser um delinquente (Serrão, 2005). Como refere Born (2005), nas famílias “delinquentes” as crianças são muitas vezes deixadas sem qualquer tipo de vigilância, o que traduz a falta de controlo, por parte dos pais, de comportamentos ou atitudes que as crianças vão tendo ao longo desta fase da vida. Outro autor que defende esta ideia é Ferreira (1997, p.921) ao afirmar que a supervisão desajustada faz crescer a delinquência porque deixa “os adolescentes libertos dos constrangimentos familiares, (...) [sendo que] a monitorização fraca das famílias encoraja

a delinquência porque os pais não supervisionam suficientemente as relações dos filhos com os amigos, de quem podem adquirir definições favoráveis à delinquência”.

Constituindo a mãe o primeiro objecto de amor (Winnicott, in Martins, 2009), a falha na relação com esta comprometerá ou desajustará a relação da criança com o outro, com o social, podendo levá-la a tomar comportamentos delituosos. Para Lopes (1996), a função materna difere da função paterna, sendo que a mãe aparece como a figura que assegura as necessidades básicas e primárias e que estimula psicologicamente a criança (Martins, 2009). Por sua vez, a imagem do pai transmite autoridade e identidade socioprofissional, portanto a sua ausência leva a que a estrutura psíquica da criança substitua a imagem paterna pela ideia de pai imaginário ou pai simbólico, suprimindo a ideia de paternidade (Matos, 2005), tornando o indivíduo numa pessoa sem qualquer noção de autoridade e sem qualquer noção das leis, das normas ou das regras (Caetano, 2001), contrabalançando entre a dependência da mãe e o desejo da sua “própria autoridade”. Estas situações (falha na relação com a mãe e/ou a ausência do pai) podem levar a uma “sensibilidade à rejeição” (Downey, Lebolt, Ricón, & Freitas, cit. in Matos, Negreiros, Simões, & Gaspar, 2009, p.41).

Segundo Downey et al. (in Matos et al., 2009), quando os indivíduos se apercebem ou pensam ser alvo de rejeição ficam muito sensíveis aos seus sinais, interpretando-os como intencionais, o que pode originar um sentimento de repulsa, levando à prática de comportamentos agressivos como resposta. Os maus-tratos pelos pais e/ou outros familiares (irmãos, tios, etc.) podem também levar à delinquência juvenil, pois a criança não se valoriza, podendo tornar-se agressiva para com os outros como meio de defesa. Mas, “além dos maus-tratos físicos, um ambiente familiar violento também se traduz na perturbação irremediável da relação entre pais e filhos, o que pode ser apontado como factor responsável pela transmissão de violência da geração em geração” (Serrão, 2005, p.22).

Um outro aspecto, relacionado com a família que pode influenciar o adolescente a seguir caminhos desviantes é o facto de a mãe não desenvolver no filho, desde cedo, a capacidade de tolerância à frustração. Como refere Mucchielli (1979), a mãe deve, desde cedo, começar a proibir certas coisas à criança, para que se crie uma tolerância à frustração, ou seja, a mãe deve provocar na criança a frustração, para que a criança um dia a tenha como modelo. Este processo, como defende o autor, deve ser feito de forma segura, visto ser muito importante na formação da personalidade da criança. O autor vê, portanto, a falha na firmeza por parte de uma mãe instável, que se culpabiliza por algum esforço para

disciplinar a criança e para lhe determinar frustrações admissíveis, como um factor determinante para a delinquência juvenil. Deste modo, esta mãe “desenvolve fortemente o Eu e as necessidades, a combatividade e a oposição na prova de força, mas não a tolerância à frustração” (Mucchielli, 1979, p.166). Assim, não será possível decentralizar o Eu e contudo, sendo uma mãe continuamente satisfatória, desenvolverá o seu filho de forma egocêntrica, particularidade que caracteriza de forma clara a personalidade delinquente (Mucchielli, 1979). Para este Eu, que nunca conheceu o significado da frustração, esta será permanentemente sentida como uma injustiça, à qual só poderá reagir através da agressão, até porque, segundo Born (2005, p.154), “a criança fica fora de si quando sente que está próxima da frustração, quando um dos seus desejos não se realiza”. Já Matos (2002, p.57) refere-se às mães que não consideram a individualidade própria da criança, não se preocupando com a necessária evolução desta, “prejudicando seriamente, deste modo, a sua individuação e a correlata formação de uma individualidade própria – condicionando assim a constituição de uma falsa personagem”.

Mais dois pontos que influenciam a família a constituir-se numa família de delinquentes é a sua situação económica e o local onde esta habita. Relativamente à situação económica da família, Born (2005) refere que as famílias de delinquentes são mais frequentemente dependentes de instituições de auxílio financeiro e têm menos membros a trabalhar e, conseqüentemente, a serem remunerados. Quanto ao local onde a família habita, alguns bairros mostram-se locais propícios ao aparecimento dos problemas sociais, pois são locais onde geralmente os edifícios são de renda baixa, muitas vezes insalubres, e ocupados por estas “populações economicamente fragilizadas” (Born, 2005, p.59). São ainda locais onde existe uma “heterogeneidade moral” (Born, 2005, p.60), onde “as crianças vivem num mundo que lhes oferece numerosos modelos de identificação delinquentes” (Born, 2005, p.62). Portanto, e de acordo com Avanzini (1978, p.103), “todo o adolescente é susceptível de se tornar delinquente, se as suas condições de vida são de natureza a conduzi-lo à adopção de atitudes anti-sociais”.

2.2.2. A escola

Segundo Ferreira (1997), a delinquência juvenil deve ser entendida à luz não só de um mas de dois aspectos fundamentais: a família e a escola. “A influência da escola e da família na génese da delinquência pode ser descrita através da passagem de uma socialização primária centrada na família para uma socialização secundária baseada na

escola e nas relações grupais” (Ferreira, 1997, p.923), ou seja, a família é o núcleo primário para a formação da personalidade do jovem (Amaro, 2006), e a escola é, por sua vez, o órgão social onde é possível a identificação de um conjunto de problemas, que poderão, ou não, levar à delinquência adolescente. Mas a escolarização do jovem pode trazer alguns conflitos familiares, pois, como afirma Avanzini (1978, p.45), “hoje em dia, os filhos são, em geral, mais instruídos que os pais”, tendendo a autoridade a não ser aceita tão facilmente e a ser desajustada.

Na escola, “o que ele [o jovem] aprenderá será determinado pelas suas motivações para aprender, pela oportunidade e pela maneira como a experiência que pretende provocar o processo de aprender lhe for apresentada” (Wall, 1975, p.34). No entanto, se a supervisão da família for ausente, e portanto a relação do sujeito com a disciplina for duvidosa, é quase obrigatório que esse indivíduo vá ter problemas, mais ou menos graves, com os exemplos de disciplina social que a escola em si própria acarreta. Se este jovem não conseguir uma valorização através desta instituição é natural que ponha a escola e o seu papel em causa. Como sugere Ferreira (1997, p.922), “os problemas disciplinares estão mais presentes nos alunos que não se ajustam à escola e que raramente participam nas actividades escolares”, assim, aqueles que apresentam “níveis baixos de desempenho escolar e de competência académica criam um afastamento em relação à escola, que precipita a rejeição da autoridade escolar e faz aumentar as possibilidades do comportamento delinquente” (Ferreira, 1997, p.922).

Mais uma vez a situação socioeconómica da família tem interferência. Como afirma Born (2005, p.88), as crianças, pertencentes a famílias desfavorecidas a nível económico, “mal preparadas e mal acompanhadas abordam mal o percurso escolar e não conseguem responder às exigências de conformidade e de desempenho que a escola coloca”, afastando-se deste meio social levando à “associação com outros pares [que se mostram] agressivos” (Matos, et al., 2009, p.41), o que facilita o caminho para comportamentos delinquentes.

A escola funciona como um auxiliar da família no que respeita à educação do jovem, sendo que a tarefa do professor vai para além da transmissão de conhecimentos, chegando a assumir funções de conselheiro ou até de confidente (Braconnier & Marcelli, 2000). Avanzini (1978) sugere que a relação pais/professor é essencial na educação do adolescente e no modo como este vê a escola, visto que se sentirá mais seguro pois existe uma relação de proximidade entre a família e a comunidade escolar. Esta proximidade, geralmente, acontece com as famílias mais favorecidas, pois as desfavorecidas não vêm

esta interação como positiva para a educação do próprio adolescente. Não havendo esta aproximação, o jovem sentirá que a escola é um meio estranho, onde também lhe são impostas regras e limites, proporcionando nele uma sensação semelhante à que tem dentro da família, fazendo comparações negativas. O educador encontra-se bem perto dos jovens para conseguir identificar adolescentes suspeitos de pré-delinquência, sendo que “em muitos casos com um mínimo de auxílio técnico externo é possível à escola intervir positivamente e conduzir um rapaz ou rapariga a salvo, através dum período difícil da sua vida” (Wall, 1975, p.133).

2.2.3. O grupo de pares

À medida que o indivíduo caminha da fase da infância para a adolescência, as relações que vai tendo com o seu grupo de idade, seja na escola seja no local onde vive, tornam-se cada vez mais importantes (Jersild, 1976). O facto de o adolescente pertencer a um grupo de jovens da mesma idade é vulgar e, como afirmam Braconnier e Marcelli (2000), absolutamente necessário. Esta necessidade surge como meio de resposta não só a necessidades educativas e sociais, permitindo “ao adolescente sentir-se integrado na sociedade e em particular no grupo de idades que caracteriza esta sociedade” (Braconnier & Marcelli, 2000, p.43), como também a motivações pessoais.

No que toca a este tópico da delinquência juvenil é importante fazer a distinção do que significa grupo e bando. Assim, o grupo é aquele onde um sujeito está implicado enquanto membro responsável de um agregado de relações, de actividades e de valores que adaptam as suas condutas sociais, servindo para satisfazer as suas necessidades de reconhecimento e definir a sua identidade social (Selosse, in Serrão, 2005). Já o bando pode ser definido como um agrupamento de indivíduos marginais ou desviantes, que se diferenciam pelas suas acções, na medida em que estas se distanciam e incompatibilizam com os sistemas de referência da sociedade (Selosse, in Serrão, 2005). Assim sendo, o bando está associado, por um lado, à desorganização social e, por outro, à fase atribulada da adolescência e “é uma organização grupal defensiva/agressiva, estruturada de forma hierárquica e que agrupa indivíduos, cujas necessidades de pertença, de inserção e de reconhecimento social não são satisfeitas e que procuram desbloquear ou sair de situações que lhes parecem sem saída” (Selosse, cit. in Serrão, 2005, p.30). Posto isto, Born (2005, p.180) dá por certo que “entre os jovens, a formação de grupos é mais frequente, pois

responde a uma lógica da adolescência, de emparelhamento, que é normal na construção da socialização e da identidade psicossocial”.

Se as três necessidades essenciais da criança e do adolescente são “ser amado, «segurizado» e valorizado” (Avanzini, 1978, p.104), mas estas não são satisfeitas pela família ou pela escola, o indivíduo vai procurá-las noutro sítio, geralmente no grupo. Significando isto que, se o jovem encontra no grupo aquilo que não encontra na família (afecto, segurança, valorização), este verá eliminado o sentimento de solidão e abandono, sentindo-se bem na companhia do grupo, onde “a autoridade do chefe substitui, à sua maneira, a da família [pois ele] indica uma linha de conduta, propõe passatempos, [e] atribui uma função” (Avanzini, 1978, p.104). Como defende Avanzini (1978, p.104), o grupo “recruta sobretudo indivíduos inferiorizados: inferiorizados, primeiro porque não receberam o afecto que lhes incutiria o sentimento de serem considerados, reconhecidos, tratados como pessoa humana e, depois, inferiorizados em virtude de insucessos vários que já lhes marcaram a vida”, encontrando no grupo a revalorização desejada, através do medo que provocam nos adultos ou mesmo através dos riscos a que se expõem para mostrar que são capazes.

Born (2005, p.183) sustenta que as condições de vida dos indivíduos influenciam na sua união com grupos, afirmando que “as pessoas desfavorecidas vão ter tendência a aproximar-se de pessoas que vivem o mesmo problema, nas mesmas condições de vida”. De acordo com Miller (cit. in Jersild, 1976, p.410), “a delinquência dos bandos formados por adolescentes (...) das áreas habitadas pelas classes inferiores diferem da subcultura delinquente que surge nas áreas em que há um conflito entre a cultura da classe média e das classes inferiores” e onde os elementos destas últimas violam propositadamente as normas de conduta dos primeiros.

No seguimento destas ideias, Cloward e Ohlin (cit. in Born, 2005, p.183) propõem uma “tipologia de subculturas delinquentes segundo as oportunidades e os meios utilizados”, distinguindo-se então: a subcultura do conflito, a subcultura criminal e a subcultura de retirada. Na primeira, os bandos expressam-se através da violência física em grupo, onde a união do bando é primordial e onde a delinquência não é necessária, sendo apenas um meio de reforçar o poder e o respeito devido ao bando (Born, 2005). Na segunda, os bandos praticam acções centradas no furto, com ou sem violência, no comércio, no tráfico de objectos ou mesmo de droga, apresentando uma união muito forte devido a uma mútua necessidade de protecção, onde a liderança é estruturada e a divisão do trabalho muito precisa, sendo a violência, quando utilizada, um meio de defesa dos seus

bens e da sua segurança; “a delinquência é portanto um fim em si e a razão de ser do bando” (Born, 2005, p.184). Por fim, na terceira subcultura, os bandos têm uma estrutura e união fracas, sem líder, onde “a delinquência (...) só é utilizada com fins de aprovisionamento” (Born, 2005, p.184), sendo que as suas actividades se baseiam na droga e no seu comércio, colocando-se ou sendo colocados à margem da sociedade (daí a sua designação “retirada”).

Outro ponto relevante no que toca a esta temática dos grupos de pares é a questão da aceitação ou rejeição no grupo. Jersild (1976, p.340) declara haver “uma grande variação na intensidade em que os vários adolescentes são considerados como membros aceitáveis do seu grupo de companheiros”, onde num extremo se situa um jovem excessivamente popular e no outro um adolescente muito impopular, e entre esses extremos o autor assegura poder haver vários graus, como por exemplo o adolescente pode ser aceite e respeitado ou pode ser simplesmente ignorado. Um jovem que apresente qualidades que o tornam aceitável perante os seus pares terá mais vantagens, sendo provável que se mostre mais sereno na sua vida individual escolar e nas relações sociais, comparativamente ao jovem rejeitado (Jersild, 1976). Por outro lado, o autor não dá como certo que um bom ajustamento social signifique um bom ajustamento pessoal, da mesma forma que não se deve presumir que um baixo grau de aceitação por parte dos seus pares signifique que o adolescente tenha uma personalidade mal ajustada.

Para concluir, Born (2005) refere que a associação com pares delinquentes é claramente mais provável quando o adolescente é portador de vários factores de risco comuns aos outros tópicos já tratados, como sendo: viver num bairro com elevada taxa de delinquência; descender de uma família que apresenta normas desviantes ou fraquezas de supervisão; ou provir de um meio em que as condições de vida sejam deficitárias. Carvalho (2010, p.96) afirma, ainda, que “devido à organização da sociedade, uma pessoa terá tantas mais probabilidades de delinquir quanto mais se encontrar exposta e em contacto com outras que revelem preponderância para a violação das normas sociais e jurídicas”.

2.3. O crime

Uma das maiores dificuldades com que a sociedade se depara é o crime (Nunes, 2010). Primeiramente importa referir que o conceito de crime difere do de desvio. Torna-se difícil definir o conceito de desvio “dada a diversidade de fenómenos que podem incluir-se nesta categoria: os crimes, o suicídio, o abuso de droga, as transgressões sexuais, as

doenças mentais, as deficiências físicas, etc.” (Sá, 2001, p.39). A definição do que é ou não desvio varia no tempo e no espaço, sendo que em todas as sociedades há um conjunto de valores e de normas que se destinam a estabelecer as fronteiras entre o que está certo e o que está errado (Sá, 2001). O desvio é, de facto, o outro lado da norma, e, como refere Durkheim (1998), não é possível encontrar uma sociedade em que o conjunto das crenças e dos sentimentos comuns à mesma seja de tal modo forte que todos os membros da sociedade ajam de acordo com esse conjunto. Assim, pode-se afirmar que “a noção de desvio pressupõe a existência de um universo normativo” (Sá, 2001, p.41), já que, como afirma Cusson (1995, p.381), o desvio “é essencialmente o produto de um juízo feito sobre uma dada conduta ou sobre uma maneira de ser”. O mesmo autor defende que “a delinquência (...) constitui uma forma de desviância porque faz parte dos actos que transgridem as normas e que são sancionados” (Cusson, 2007, p.15).

É importante mencionar que “o comportamento desviante não é necessariamente um comportamento criminoso” (Sá, 2001, p.39). Durkheim (1998) defende que o crime é qualquer acto que, em qualquer nível, determina contra o seu autor a reacção a que se chama pena, o que leva Sá (2001) a dar como certo que no conceito de desvio está contido o conceito de crime, mas o inverso não se verifica, pois, por exemplo, “as incivildades são desvio mas nem sempre são crime” (Sá, 2001, p.40). Para Picca (cit. in Cusson, 2007, p.17), o crime é visto como sendo “todo o acto previsto como tal pela lei, dando lugar à aplicação de uma pena por parte da autoridade superior”.

Na tentativa de desvendar a complexidade de um conceito tão comum e essencial neste trabalho como é o conceito de crime, são apresentadas, com base em Muncie (1996), cinco perspectivas diferentes do que é o crime. A primeira perspectiva refere-se ao crime como uma transgressão da lei criminal, ou seja, um acto é crime apenas quando infringe o código legal prevalente na jurisdição em que ocorre. Nesta perspectiva inserem-se noções de crime como a de Michael e Adler (in Muncie, 1996), para quem o crime é o comportamento que é proibido pelo código criminal; a de Tappan (in Muncie, 1996), que define o crime como sendo um acto de transgressão da lei criminal propositado e penalizado como crime ou delito; a de Sutherland e Cressey (in Muncie, 1996, p.8) que vêem a lei criminal como um conjunto de “regras específicas relativas à conduta humana que têm sido promulgadas pela autoridade política, que se aplica uniformemente a todos os membros das classes aos quais as regras se referem e que são cumpridos por castigo administrado pelo estado”.

A segunda perspectiva indica o crime como sendo uma infracção a uma norma, levando à afirmação de Serrão (2005, p.10): “termos como desviância, inconformidade e comportamento anti-social são preferíveis ao de crime, porque o último é incapaz de abarcar todos os actos errados”.

Já a terceira perspectiva expõe o crime como uma construção social, que é afectada pelo interaccionismo, ou seja, o que constitui o crime não é o que um indivíduo faz, mas sim como isso é entendido e avaliado pelos outros (Serrão, 2005). Assim sendo, Becker (in Muncie, 1996) dá como certo que os grupos sociais criam a desviância ao produzir regras cuja infracção a constitui, e ao aplicá-las a pessoas particulares, rotulando-as de “foras-da-lei”. Deste modo, o crime aparece como um conceito relativo, levando à ideia de que “se não há um comportamento especificamente criminoso, não pode haver uma motivação específica que esteja na sua origem” (Serrão, 2005, p.11). Posto isto, a definição de crime leva a que, indirectamente, o crime seja visto como algo normal, pois está presente em todas as sociedades; necessário, porque se encontra aliado às condições essenciais de qualquer vida social, sendo indispensável à evolução normal da moral e do direito; e útil, pois promove a coesão social (Durkheim, 1998).

No que respeita à quarta dimensão, esta aborda o crime como sendo “uma censura ideológica” (Serrão, 2005, p.12). Neste âmbito surge Chambliss (in Muncie, 1996) com o pensamento de que um acto só é considerado crime quando importa à classe instalada no poder, isto é, o crime é uma realidade sem substância e que só aparece quando é conveniente. Neste seguimento, mas de forma diferente, Sunner (in Muncie, 1996) sustenta que, apesar do crime poder ser um meio decisivo da classe de poder para manter os seus interesses salvaguardados, ele detém um carácter relativamente autónomo. Desta forma, o crime torna-se uma temática de julgamento moral e político, deixando de parte o seu carácter de ordem comportamental ou legal, para se transformar numa manifestação de configurações culturais e políticas (Serrão, 2005). De Hann (in Muncie, 1996) acrescenta que a imparcialidade política pode ser um mito, pois a lei criminal é coerciva e tendenciosa e o crime não passa de uma noção puramente ideológica, observando-o como algo que serve para manter as relações de poder político, justificando a desigualdade, e para distrair a atenção pública das questões mais severas e das injustiças.

Finalmente, a quinta dimensão de crime é aquela que qualifica o crime como sendo uma invenção histórica, visto que “até ao século XIX havia menos crime e mais pecado, já que muitos comportamentos que hoje são considerados criminais eram então geridos pela religião” (Serrão, 2005, p.12).

Posto tudo isto, pode-se concluir que o crime não tem definições correctas ou erradas, mas as várias definições mostram que o mesmo põe sempre em causa a ordem social. Aquelas definições que têm na sua base a lei criminal podem ser mais objectivas, mas o que é certo é que a própria concepção de lei pode ter mais do que um sentido, colocando de lado termos como a desviância, o comportamento anti-social e as injustiças. Estas várias noções “parecem ter origem em perspectivas rivais da ordem social” (Serrão, 2005, p.13), sendo que se esta for tida como consensual, o crime será visto como a transgressão das regras legais, comportamentais e morais, mas se for tida como plural, o crime já dirá respeito a processos políticos e sociais, onde tais actuações serão sujeitas a criminalização (Serrão, 2005).

3. Como pode actuar a Polícia de Segurança Pública perante a delinquência juvenil?

“O controlo do crime e da delinquência tem sido das principais tarefas da política social nos Estados modernos” (Giddens, 2009, p.222). Segundo Giddens (2009), Hughes (2002) e Welsh e Farrington (2007), os Estados actualmente procuram criar políticas com vista à “gestão da insegurança” (Giddens, 2009, p.223), para além da ideia de garantir a segurança dos cidadãos.

A Polícia de Segurança Pública é uma força de segurança que tem como principal objectivo garantir a ordem e tranquilidade públicas, tendo sempre por base o respeito pelos direitos, liberdades e garantias dos cidadãos, a fim de proporcionar à sociedade o sentimento de segurança (retirado de <http://www.psp.pt/Pages/apsp/quemsomos.aspx?menu=1&submenu=1> consultado em 11.01.2012). A actividade da PSP está subordinada aos interesses e exigências da comunidade, pelo que incluída na sua missão está a prevenção da criminalidade e da prática dos demais actos contrários à lei e aos regulamentos (retirado de <http://www.psp.pt/Pages/apsp/quemsomos.aspx?menu=1&submenu=1> consultado em 11.01.2012).

De acordo com Cusson (2002), ao patrulhar as ruas os polícias tendem a dissuadir os malfeitores apenas com a sua presença; os seus conselhos às pessoas que vêm a ser vítimas impedem, muitas vezes, a repetição de outros ou mais delitos; e identificando e penalizando os delitos menores, a polícia neutraliza as próximas causas de crimes mais graves. O mesmo autor defende que muitas vezes a falta de iluminação nas ruas é propícia

a uma maior criminalidade nessa zona. Assim, Cusson (2002) dá como certo que iluminando mais e melhor as ruas, não deixando de parte a vigilância feita pela polícia, poderá ser uma medida de prevenção que as autarquias deveriam adoptar. Técnicas como dificultar a chegada aos alvos e a aplicação de sistemas de vigilância são “relativamente fáceis de ser incorporadas às técnicas policiais já existentes, e devolvem a segurança aos cidadãos dando a impressão de que estão a ser tomadas acções firmes contra o crime” (Giddens, 2009, p.223). Esta intenção dos Estados, de mostrarem firmeza no que respeita ao crime ou delinquência, tem tendência a promover o aumento do número de efectivo policial e dos recursos postos à sua disposição com a intenção de dissuadir os delinquentes (Giddens, 2009). Mas não quer isto dizer que um aumento do número de polícias na rua signifique uma diminuição dos níveis do crime (Giddens, 2009), até porque o que pode acontecer é uma movimentação dos delinquentes para outros locais.

“Ericson e Haggerty [1999] consideram que o crescimento do policiamento comunitário e os grupos de vigilância dos bairros são parte essencial do corpo policial na sociedade de risco” (Giddens, 2009, p.225). Com este policiamento, esta força de segurança dá coragem aos residentes locais para colaborarem com ela por forma a facultar informações sobre os riscos/problemas locais (Giddens, 2009). Assim, a instituição policial pode fornecer estas informações a outras instituições, contribuindo para a identificação das mais diversas situações. Giddens (2009, p.226) assegura que “o policiamento comunitário implica não só apoiarem-se os cidadãos, mas também mudar a perspectiva habitual das forças policiais”, ou seja, dar realce à prevenção do crime mais do que à sua repressão.

Relativamente às leis aplicáveis em situações de delinquência juvenil, após o cometimento do delito, podem ser aplicadas ao jovem medidas tutelares educativas ou medidas de promoção e protecção. Dependendo da idade, será aplicada ao jovem uma das leis existentes relativas a crianças e jovens, sendo que há que ter em conta que ambas as leis aplicáveis (Lei Tutelar Educativa e Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo) tencionam principalmente proteger as crianças/jovens ou (re)educá-las, e não puni-las, de forma a evitar que mais tarde estas venham a enveredar por caminhos delinquentes. É também importante dar ênfase à ideia que o legislador, segundo Valente (2004, p.43), pretende transmitir com estas leis: existe uma “cooperação horizontal, cujo sucesso depende da interdisciplinaridade de saberes e inter-relacionamento institucional”, ou seja, a aplicação desta legislação não é feita apenas por uma instituição, mas por várias, como será explicado posteriormente.

A Lei Tutelar Educativa (Lei nº 166/99, de 14 de Setembro) é aplicável a jovens, com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos, que tenham cometido um facto qualificado pela lei como crime. No que respeita à aplicação desta lei, a polícia, após a identificação do acto qualificado pela lei como crime e do seu autor, elabora o expediente respectivo, de entre o qual está uma informação tutelar educativa, onde deve constar a “informação que puder [ser apurada] sobre a conduta anterior do menor e sua situação familiar” (Lei nº 166/99, de 14 de Setembro, p.6331), e um termo de entrega do menor aos pais, ao representante legal, a quem tenha a sua guarda de facto ou à instituição onde o menor se encontre internado. A instituição policial está obrigada a denunciar, ao Ministério Público, os factos de que tome conhecimento (Lei nº 166/99, de 14 de Setembro), dando cumprimento à “cooperação horizontal” a que se refere Valente (2004, p.43).

Em casos de flagrante delito, o menor pode ser detido, como refere o artigo 51º nº1 alínea a), “para, no mais curto prazo, sem nunca exceder as quarenta e oito horas, ser apresentado ao juiz, a fim de ser interrogado ou para sujeição a medida cautelar” (Lei nº 166/99, de 14 de Setembro, p.6329). A detenção só se verifica se o caso for um facto qualificado pela lei como crime punível com pena de prisão, embora a detenção só se mantenha caso esse facto seja contra as pessoas e lhe corresponda pena máxima de prisão superior a três anos, ou caso o menor tenha cometido dois ou mais factos qualificados pela lei como crime a que corresponda a mesma pena máxima de prisão, cujo procedimento não dependa de queixa ou de acusação particular (Lei nº 166/99, de 14 de Setembro). Fora de flagrante delito, a detenção tem unicamente lugar quando a comparência do menor não puder ser garantida pelos pais, representante legal ou pessoa que tenha a sua guarda de facto, fazendo-se por mandado do juiz (Lei nº 166/99, de 14 de Setembro). A detenção pode ainda ocorrer para que seja assegurada “a presença imediata ou, não sendo possível, no mais curto prazo, sem nunca exceder as doze horas, perante o juiz” (Lei nº 166/99, de 14 de Setembro, p.6329) ou, além disso, “para sujeição (...) a perícia psiquiátrica ou sobre a personalidade” (Lei nº 166/99, de 14 de Setembro, p.6329).

Em caso de detenção, a polícia tem de comunicar imediatamente aos pais, ao representante legal ou a quem tenha a guarda de facto do menor; com excepção dos casos fora de flagrante delito, em que a detenção é precedida de comunicação aos pais, ao representante legal ou a quem tenha a guarda de facto do menor (Lei nº 166/99, de 14 de Setembro). Deste modo, e no ponto de vista de Valente (2004, p.49), “o dever de comunicação ou de informação não exclui a prática de actos cautelares e de polícia que se

destinem à preservação dos meios de prova, sob pena da actuação policial se configurar ilegítima e ilegal”.

Já a Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo (Lei nº 147/99, de 1 de Setembro, p.6117) é aplicável a pessoa, “com menos de 18 anos ou a pessoa com menos de 21 anos que solicite a continuação da intervenção iniciada antes de atingir os 18 anos”, que se encontre em perigo. Esta lei considera, no seu artigo 3º nº2, que o jovem se encontra em perigo quando, entre outras situações, o mesmo adopte condutas ou se ofereça “a actividades ou consumos que afectem gravemente a sua saúde, segurança, formação, educação ou desenvolvimento sem que os pais, o representante legal ou quem tenha a guarda de facto se lhes oponham de modo adequado a remover essa situação” (Lei nº 147/99, de 1 de Setembro, p.6117).

No âmbito da delinquência juvenil, após a identificação do delito e do respectivo autor (criança com menos de 12 anos de idade, caso contrário aplica-se a Lei Tutelar Educativa, como já foi referido), a polícia, depois de elaborado o respectivo expediente, tem de comunicar à Comissão de Protecção de Crianças e Jovens “as situações de crianças e jovens em perigo de que tenham conhecimento no exercício das suas funções” (Lei nº 147/99, de 1 de Setembro, p.6125), e comunicar e entregar a criança/jovem aos pais, ao representante legal ou a quem tenha a sua guarda de facto. Posteriormente, cabe à Comissão de Protecção ou ao tribunal instaurar o processo, caso seja necessário, e, consequentemente, aplicar, ou não, alguma medida de promoção e protecção (Lei nº 147/99, de 1 de Setembro).

Como foi referido anteriormente, a matéria de menores pressupõe uma “cooperação horizontal” (Valente, 2004, p.43) entre várias entidades, sendo que nelas se inclui a PSP, que, segundo o artigo 13º da Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo, tem “o dever de colaborar com as comissões de protecção no exercício das suas atribuições” (Lei nº 147/99, de 1 de Setembro, p.6118). Como refere a Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo, a PSP faz parte integrante da Comissão Alargada, cuja principal competência é “desenvolver acções de promoção dos direitos e de prevenção das situações de perigo para a criança ou jovem” (Lei nº 147/99, de 1 de Setembro, p.6119).

A PSP, no âmbito desta lei, não opera apenas em função da delinquência juvenil, actuando ainda nas situações em que as crianças e jovens se encontrem em perigo. Deste modo, no âmbito do artigo 91º da Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo, que se refere aos “procedimentos urgentes na ausência do consentimento” (Lei nº 147/99, de 1 de Setembro, p.6128) daqueles que detêm o poder paternal ou daqueles que tenham a guarda

de facto da criança ou jovem, as Comissões de Protecção, aquando da aplicação da medida apropriada para a protecção imediata da criança ou jovem, “solicitam a intervenção do tribunal ou das entidades policiais” (Lei nº 147/99, de 1 de Setembro, p.6128), sendo que estas últimas devem dar conhecimento ao Ministério Público imediatamente. Ou seja, na aplicação do artigo 91º da lei em estudo, a Comissão de Protecção pode retirar a criança ou jovem do perigo, solicitando a intervenção do tribunal ou das forças de segurança, quando se encontrem reunidos os três pressupostos: há presença de “perigo actual ou iminente” (Lei nº 147/99, de 1 de Setembro, p.6128); esse perigo vai contra “a vida ou integridade física da criança ou do jovem” (Lei nº 147/99, de 1 de Setembro, p.6128); e há existência de “oposição dos detentores do poder paternal ou de quem tenha a guarda de facto” (Lei nº 147/99, de 1 de Setembro, p.6128). Ainda no âmbito do mesmo artigo mas no nº3, as entidades policiais, na impossibilidade de intervenção por parte do tribunal e a pedido da Comissão de Protecção ou de uma qualquer entidade com competência em matéria de infância e juventude, retiram a criança ou jovem da situação em que se encontra, assegurando-lhe “a sua protecção de emergência em casa de acolhimento temporário, nas instalações das entidades (...) [com competência em matéria de infância e juventude] ou em outro local adequado” (Lei nº 147/99, de 1 de Setembro, p.6128).

Quando são comunicadas estas situações (as referidas no artigo 91º) ao tribunal, este realiza as “averiguações sumárias e indispensáveis” (Lei nº 147/99, de 1 de Setembro, p.6129), ordenando as diligências necessárias, “podendo recorrer às entidades policiais e permitir às pessoas a quem incumba do cumprimento das suas decisões a entrada, durante o dia, em qualquer casa” (Lei nº 147/99, de 1 de Setembro, p.6129), ou seja, a PSP pode, através de mandado, entrar, durante o dia, no domicílio onde esteja a criança ou jovem para assegurar a decisão judicial na situação de urgência, por estar em causa a integridade física ou a vida da criança ou jovem (Copeto, 2011).

A PSP tem em curso um conjunto de programas, os quais pretendem dar enfoque à componente de proximidade entre a polícia e o cidadão. De entre estes programas está o mais relevante para este trabalho: o programa “Escola Segura”. As Equipas do Programa Escola Segura (EPES) são responsáveis pela segurança e vigilância nas áreas escolares e áreas envolventes, pela prevenção da delinquência juvenil e ainda pela identificação de cifras negras no seio das comunidades escolares (retirado de <http://www.psp.pt/Pages/programasespeciais/pipp.aspx?menu=1> consultado em 16.01.2012). Estas equipas são dotadas de formação específica para o desempenho das funções que lhes estão adstritas

(Copeto, 2011), como não podia deixar de ser, visto que os assuntos relativos a menores são complexos e exigentes, como já foi demonstrado anteriormente.

A actuação da polícia, neste âmbito, baseia-se, sobretudo, no policiamento dos percursos habituais de acesso às escolas e em acções de sensibilização junto dos estudantes para as questões, principalmente, da segurança, mas também da criminalidade. É importante que as EPES, não descorando os jovens de forma alguma, incidam mais o seu trabalho com os mais pequenos pois são estes que precisam de sentir que o agente policial é um amigo e não uma pessoa que lhes quer fazer mal, ou seja, para os jovens os agentes policiais já estão catalogados seja de forma positiva, seja de forma negativa, sendo que são as crianças mais novas quem tem de perceber que a polícia é uma instituição que pretende protegê-los dos perigos, mas também repreendê-los se um dia agirem contra a lei. Assim, o papel das EPES torna-se fundamental na prevenção da delinquência juvenil.

Mas há que ter em conta que esta prevenção não passa apenas pela actuação policial. Aqueles factores que influenciam a delinquência e se mostram perigosos nesse sentido (família, escola e grupo de pares), os quais já foram referidos anteriormente neste trabalho, poderão ter um papel activo na prevenção de delitos. Segundo Matos et al. (2009), a família constitui um dos mais importantes contextos socializadores. Assim, de forma a prevenir a violência no jovem “é importante que os pais passem tempo com os seus filhos no sentido de desenvolverem relações de confiança (...) [sendo também] fundamental a supervisão e um controlo firme e consistente” (Matos et al., 2009, p.106), para evitar que o jovem se associe a grupos delinquentes. Benavente (2002, p.642) acrescenta que combater “a inconstância da autoridade parental” é também um aspecto a ter em conta na prevenção de comportamentos delinquentes, pois uns pais mais atentos e “controladores” serão mais respeitados e obedecidos do que pais “desleixados” e despreocupados. Os pais devem ensinar e ajudar os seus filhos a “compreender as causas do comportamento de outras pessoas (...); identificar possíveis consequências para as suas acções (...) [e] analisar situações a partir da perspectiva do outro” (Matos et al., 2009, p.111), para que o jovem futuramente saiba como deve agir, reagir e interagir em determinadas situações (o que e quando deve fazer, o que deve experimentar, como deve lidar com a sociedade, etc.).

No que respeita à escola, os autores defendem que esta deve “promover a competência social, emocional e académica” (Matos et al., 2009, p.107) e ainda desenvolver uma ligação com os intervenientes do contexto escolar, como sejam os professores e outros alunos, funcionando como um factor de protecção das associações com pares desviantes e, conseqüentemente, do comportamento anti-social (Matos et al.,

2009). Na intervenção em contexto escolar têm sido também utilizadas “abordagens baseadas nos conceitos de aprendizagem interactiva ou aprendizagem cooperativa” (Matos et al., 2009, p.118), sendo a principal ambição destas abordagens promover oportunidades de participação activa na aprendizagem, procurando “incentivar a formação de grupos pequenos e heterogéneos de alunos com o objectivo de reforçar um sentimento de interajuda e reduzir a alienação na sala de aula” (Matos et al., 2009, p.119). Assim, Cusson (2002) acrescenta que a escola oferece ao jovem alternativas à delinquência, ajudando-o na capacidade de resistir aos seus impulsos.

Já o grupo de pares, segundo Matos et al. (2009), não tem apenas aspectos negativos, isto é, o grupo de pares pode levar o jovem a seguir o caminho delinquente, mas pode também ter o efeito contrário: evitar que o adolescente enverede por tal caminho. Até aqui, o grupo de pares foi abordado considerando a sua, suposta, influência negativa, dando a ideia de que “muitas vezes [os jovens] assumem riscos desnecessários quando protagonizam certos comportamentos como forma de se inserirem ou serem reconhecidos num grupo” (Pais & Oliveira, 2010, p.39), mas agora apresentam-se algumas vantagens da associação do jovem com o grupo. Primeiramente importa referir que a amizade é “fundamental nesta etapa da vida, [sendo] fonte de influências positivas e negativas” (Matos et al., 2009, p.104). É importante ensinar os jovens como devem lidar com a pressão que os pares tantas vezes exercem, nas mais determinadas situações, não esquecendo que os amigos também oferecem exemplos de diversas atitudes, condutas e consequências (Matos et al., 2009). Assim, no seio do grupo de pares é possível experimentar diferentes situações e avaliar as suas consequências, de maneira a que o jovem compreenda com quem se deve ou não associar e o que deve ou não fazer em determinada situação.

Comum a todos estes contextos (família, escola e grupo de pares) e como ponto de partida para o desenvolvimento de intervenções preventivas da delinquência, está o tempo de lazer (Matos et al., 2009). Avanzini (1978) defende que os tempos livres podem assumir uma panóplia de funções heterogéneas, como sendo: o relaxamento e repouso face ao cansaço provocado pelo trabalho ou escola; a oferta de passatempos para que o momento de descanso não seja de aborrecimento; a necessidade de fugir às preocupações da vida profissional ou escolar e aos temas habituais tornados monótonos, de forma a ajudar a sair dos horizontes limitados da vida quotidiana e a distrair o bastante para desprezar os aborrecimentos; a satisfação, de forma lúdica, dos seus desejos, na impossibilidade de os realizar objectivamente, sendo que este tipo de passatempo “é tanto mais procurado quanto

menor for a satisfação proporcionada pela vida quotidiana” (Avanzini, 1978, p.124); e, finalmente, o contributo para a sua formação, principalmente para jovens mais crescidos, procurando “melhorar a sua experiência do mundo e dos outros, (...) aumentar os seus conhecimentos (...) [e] ainda desenvolver o seu sentido social buscando responsabilidades para exercer” (Avanzini, 1978, p.124).

O autor afirma, ainda, que “a vacuidade do tempo obriga a própria pessoa a tomar a iniciativa de o organizar, mas, em muitos casos, os adolescentes não são capazes de o fazer e a família não está em condições de os ajudar” (Avanzini, 1978, p.125), pois, muitas vezes, não tem dinheiro para as distrações que estão de acordo com as suas preferências. Avanzini (1978) refere também a importância que têm os campos de férias na prevenção da delinquência, visto que aqui o jovem se mantém entretido, conhece novas pessoas e sai do ambiente familiar, o que lhe possibilita adquirir “exemplos, hábitos, técnicas, preferências e interesses que [lhe] permitam (...) saber posteriormente orientar a sua conduta” (Avanzini, 1978, p.127).

O desporto é outra forma de os jovens se ocuparem. Esta actividade, para além de oferecer ao adolescente um passatempo que se pode prolongar, cujas regras são isentas de invenção pessoal; permite uma fuga fácil em virtude do esforço e atenção que impõe, sendo incompatível com outras preocupações; realiza o sonho da força física e do progresso corporal, fonte de admiração dos outros logo de orgulho pessoal; e, ainda, manifesta a juventude (Avanzini, 1978). É verdade que a violência pode também acontecer no desporto, mas Avanzini (1978, p.128) dá como certo que esta “pode expandir-se de uma forma geralmente gratuita, puramente lúdica e, não obstante, eficaz para satisfação da personalidade”, permitindo tanto aos protagonistas como aos assistentes, investir toda uma violência contida pelas distintas reacções familiares, escolares ou sociais. Concluindo, o desporto, antes de mais, é benéfico para a saúde, sendo, geralmente, incentivado pela família e pela escola; afasta dos lugares indesejáveis; gera uma “fadiga sã” (Avanzini, 1978, p.128), libertando das preocupações do dia-a-dia; e revela-se, assim, favorável à moralidade do jovem, desenvolvendo em si o sentimento de esforço e solidariedade (Avanzini, 1978).

4. Formulação do problema de investigação

A delinquência juvenil é, actualmente, um assunto central em todo o mundo, devido ao aumento da concretização de delitos por menores. Presentemente, o transgressor é olhado como “intelectualmente activo” (Pais & Oliveira, 2010, p.37), visto que, para além de ter capacidade de decidir, tem consciência do momento em que deve passar ao acto, conseguindo aperceber-se dos proveitos e das perdas que daí podem advir. Assim, a delinquência juvenil é um conceito que, apesar de construído socialmente, tem forçado a comunidade a preocupar-se com a sua constante evolução e os seus resultados, pois este é um fenómeno que acaba por influenciar tudo aquilo que é próximo da sociedade, impondo uma permanente actualização de conhecimento por parte de todos os seus intervenientes (Pais & Oliveira, 2010).

Actualmente ainda persiste a ideia de que “a delinquência se apresenta como um fenómeno mais masculino do que feminino” (Carvalho, 2010, p.385). No entanto, o delinquento mostra-se cada vez mais novo e as raparigas, cada vez mais, seguem este caminho (Ramos, 2009), isto é, a delinquência não é exclusiva dos rapazes, até porque já se verificam casos continuados de raparigas que cometem actos desviantes (Carvalho, 2010).

Em geral, a literatura científica existente sobre o fenómeno reporta a estudos que procuram caracterizar os jovens delinquentes, as motivações, o funcionamento psicológico, os estilos cognitivos, a relação com a família e com a escola, os locais onde vivem, descurando o seu próprio ponto de vista acerca da delinquência praticada pelos mais novos, seus pares. Alguns trabalhos procuraram colmatar esta lacuna, como por exemplo o de Serrão (2005) e o de Ramos (2009), o que lançou pistas interessantes para uma discussão e uma planificação de intervenção.

Por outro lado, pode pensar-se que também os jovens não ofensores, aqueles que se encontram familiar e socialmente integrados, os que se designam, habitualmente, como “normais”, formulam opiniões e constroem imagens dos jovens delinquentes, podendo contribuir com essa informação para o desenho de programas de prevenção e intervenção. Estando próximos, quanto mais não seja em razão de idade, podem ajudar a entender como se vêem uns aos outros e como ouvem certos discursos (e o que ouvem deles) sobre a delinquência juvenil. No fundo, trata-se de estudar o fenómeno pelo lado de dentro, como fizeram Ribeiro (2009) e Santos (2011).

Posto isto, torna-se pertinente estudar o que pensam os próprios jovens, supostamente “não delinquentes”, sobre o crime e a violência. Deste modo, o problema de investigação vai no sentido de perceber se existem diferenças, entre géneros, nas percepções destas dimensões distintas. Será que rapazes e raparigas pensam de igual forma? Será que estes jovens, ditos “normais”, conseguem dizer quais as motivações dos jovens delinquentes para cometerem actos delituosos ou mesmo violentos?

De facto, neste contexto de delinquência juvenil, é visível uma ligação estreita entre as noções de crime e violência e a fase da adolescência (Ribeiro, 2009), como foi estudado anteriormente. Esta investigação surge no seguimento de estudos realizados num passado recente e, ao mesmo tempo, na perspectiva de ampliação a outra dimensão, como sendo a actuação policial. Assim, pretende-se com este estudo contribuir para uma melhor compreensão do fenómeno da delinquência juvenil, a partir do ponto de vista de adolescentes supostamente “não delinquentes”.

CAPÍTULO II – MÉTODO

Considerando o objecto de estudo, optou-se por realizar uma pesquisa qualitativa, estudando os objectos nos seus ambientes nativos, investigando o sentido ou a interpretação de um fenómeno em termos de significados que as pessoas trazem até eles (Denzin & Lincoln, 1994), em vez de se proceder à aplicação de inquéritos ou questionários que restringiriam as possibilidades de resposta. A abordagem qualitativa admite “um procedimento mais intuitivo, mas também mais maleável e mais adaptável” (Bardin, 1977, p.115). É de referir que a finalidade da análise qualitativa, no ponto de vista de Maroy (2005, p.122), é “desenvolver novos conceitos susceptíveis de explicarem comportamentos de actores situados empiricamente, desenvolver relações entre diferentes conceitos e, simultaneamente, fornecer exemplos empíricos susceptíveis de fundamentarem a sua plausibilidade”. Visto tratar-se de um estudo exploratório, não foram definidas hipóteses, pois o que se pretende é “ver o que há” (Bardin, 1977, p.103) e não provar alguma coisa.

1. Participantes

Como se trata de um estudo que procura perceber o que os jovens ditos “normais” pensam acerca da delinquência juvenil, e de forma a obter uma diversidade de discursos, optou-se por uma amostra de 20 jovens, sendo que 10 são rapazes e 10 são raparigas. A faixa etária escolhida para a elaboração do estudo foi a que vai dos 14 aos 17 anos, visto que “por volta dos catorze anos de idade os adolescentes apresentam já um desenvolvimento psicológico que lhes permite decidir racionalmente” (Pais & Oliveira, 2010, p.42), ou seja, nestas idades os jovens já são detentores de alguma capacidade de reflexão, a necessária para defrontar os temas que se abordam no presente estudo.

Todos os jovens participantes encontram-se a frequentar um dos três anos do ensino secundário: 10º, 11º ou 12º ano. É de referir que a colaboração dos mesmos foi completamente voluntária.

2. Corpus

Para Bardin (1977, p.96), “o *corpus* é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”. Desta forma, “se o material a analisar [nesta investigação] foi produzido com vista à pesquisa que o analista se propõe realizar, então, (...) o *corpus* da análise é constituído por todo esse material” (Vala, 1990, p.109), ou seja, pelo conjunto das vinte entrevistas transcritas e prontas a analisar.

3. Instrumentos

3.1. Entrevista

A entrevista é essencialmente um instrumento de recolha de informação, “é um processo de obtenção de informação de carácter geral sobre o indivíduo que se entrevista, mas também, de carácter específico, tentando averiguar o que nele existe de relevante para um objectivo determinado” (Leal, 2008, p.23). Fontana e Frey (1994) vêem a entrevista como um dos meios mais fortes para compreender os seres humanos, podendo ser empregue numa diversidade de formas para atingir vários objectivos. Segundo Ghiglione e Matalon (2001), os objectivos da entrevista dizem respeito à prestação de um serviço aos entrevistadores ou aos entrevistados, conforme o tipo de entrevista considerada, onde se assiste a trocas de informação referentes ao tema que ocasionou o encontro entre as duas partes.

As técnicas de entrevista devem ser entendidas “como o conjunto dos meios necessários e empregues de forma sistemática por E. [entrevistador] para levar a bom termo uma entrevista” (Ghiglione & Matalon, 2001, p.90), sendo que “estas podem variar de acordo com a situação em causa” (Serrão, 2005, p.79). As técnicas tradicionais mostram-nos que o entrevistador está envolvido numa conversa informal com o entrevistado, onde deve eleger um tom de conversa agradável, enquanto se esforça para não se desviar das linhas directoras de base dos conteúdos que pretende abordar (Serrão, 2005). Neste prisma, o entrevistador deve evitar seguir uma conversação real, isto é, uma conversa em que responde a questões e projecta os seus pareceres pessoais sobre os assuntos em discussão (Fontana & Frey, 1994).

Para Leal (2004) entrevistar não deve ser conversar, ainda que aparente ser; entrevistar é colectar informação, mas essa recolha tem que ser organizada e discriminada

em função de categorias pertinentes para ir ao encontro dos objectivos reais do estudo que se está a desenvolver. De acordo com Ribeiro e Leal (cit. in Leal, 2004, p.43), não há apenas uma mas muitas formas de entrevistar “de acordo com o nível de estruturação da entrevista, com o meio ambiente emocional, com os objectivos, com a fase da relação; com a finalidade e com o quadro de referência teórico”.

As entrevistas podem ser caracterizadas quanto ao seu grau de directividade e de estruturação (Fontana & Frey, 1994; Ghiglione & Matalon, 2001). Primeiramente, quanto ao grau de directividade, é possível distinguir três tipos de entrevistas: as não-directivas ou livres, que se aprazem em apenas colocar o tema; as semi-directivas, que recorrem já a um esquema de base ou grelha de perguntas, mas onde não há uma ordem rigorosa; as directivas ou estandardizadas, muito próximas dos questionários (Ghiglione & Matalon, 2001).

Seguidamente, quanto ao grau de estruturação, as entrevistas podem dividir-se em três tipos: as estruturadas, as não-estruturadas e as semi-estruturadas. Este primeiro tipo refere-se “à situação na qual o entrevistador pergunta ao entrevistado uma série de perguntas pré-estabelecidas com um conjunto limitado de categorias de resposta” (Fontana & Frey, 1994, p.363). Já a entrevista não-estruturada refere-se a uma “tentativa de compreender o complexo comportamento dos membros da sociedade, sem impor *a priori* uma categorização que possa limitar o campo de investigação” (Fontana & Frey, 1994, p.366). Onde surgem questões abertas ou de resposta aberta para que o entrevistado responda de forma livre. Quanto à entrevista semi-estruturada, esta poderá ser considerada um misto de ambos os tipos, sendo que esta pressupõe que o entrevistador coloque uma questão, previamente estabelecida, para que o entrevistado desenvolva o seu discurso de forma livre.

Posto isto, no presente estudo foram realizadas entrevistas de carácter semi-estruturado, conduzidas de forma semi-directiva, com base num guião (vd. Anexo 1).

“A situação de entrevista põe em jogo numerosas variáveis que influem no conteúdo do que é dito” (Ruquoy, 2005, p.115). Ao longo da entrevista há que ter em consideração determinados factores fundamentais para um correcto desenrolar do processo de captação da informação transmitida, nomeadamente, as características do local onde são realizadas as entrevistas, devendo o espaço estar situado numa área que não se encontre sujeita a ruídos exteriores capazes de afectar o discurso entrevistador-entrevistado, a gravação e a posterior audição, e proporcione o mínimo de conforto necessário para que o entrevistado se sinta cómodo no instante da entrevista (Santos, 2011). Outro aspecto a ter em conta é a

linguagem, que deve ser aproximada à linguagem do entrevistado, devendo ser acessível como forma de promover e estimular as respostas, ou seja, o investigador deve adaptar-se ao universo dos indivíduos estudados e tentar partilhar as suas preocupações e os seus pontos de vista (Fontana & Frey, 1994).

Concluindo, o acto de entrevistar pressupõe geralmente uma mutação profunda relacionada com o eu e o outro. O outro deixa de ser um entrevistado “distante, (...) estéril, medido, categorizado e catalogado, transforma-se num ser humano, normalmente alguém esquecido ou oprimido” (Fontana & Frey, 1994, p.373). Portanto, não se pode esquecer que cada indivíduo tem a sua história e uma óptica individual sobre o mundo, não podendo haver objectivos garantidos *a priori* (Serrão, 2005).

3.2. Análise de conteúdo

Para conduzir esta investigação, no que respeita à análise do *corpus*, optou-se pela análise de conteúdo. Este modo de análise “é um dos mais importantes métodos de investigação em ciências sociais” (Pais, 2004, p.248), sendo considerada “hoje uma das técnicas mais comuns na investigação empírica” (Vala, 1990, p.101). Mas afinal o que é a análise de conteúdo? Observe-se o que pensam alguns autores sobre este assunto. Para Bardin (1977, pp.30-31), “a análise de conteúdo (...) é um método muito empírico, dependente do tipo de fala a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objectivo”, ou seja, “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (Bardin, 1977, p.31). Stone (cit. in Ghiglione & Matalon, 2001, p.177) vê a análise de conteúdo como sendo “todos os procedimentos utilizados para especificar referentes, atitudes ou temas contidos numa mensagem ou num documento, determinando a sua frequência relativa”. Segundo Berelson (cit. in Vala, 1990, p.103), a análise de conteúdo é “uma técnica de investigação que permite a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”. Por sua vez, Cartwright (cit. in Vala, 1990, p.103) amplia o âmbito da análise de conteúdo, sugerindo “a sua extensão a todo o comportamento simbólico”. Já Krippendorff (2004, p.18) afirma que a análise de conteúdo é “uma técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto”. Finalmente, Henry e Moscovici (cit. in Vala, 1990, p.104) vão mais além no conceito, defendendo que “a análise de conteúdo não se propõe estudar a língua ou o discurso em si-mesmo, mas caracterizar as suas condições de produção”.

Posto isto, é permitido afirmar que a finalidade da análise de conteúdo passa por fazer inferências, sempre com um suporte lógico explicitado, sobre mensagens cujas características foram inventariadas e categorizadas (Vala, 1990). Para Bardin (1977), as inferências situam-se entre a descrição e a interpretação proporcionando ao analista um tratamento das mensagens que trabalha a fim de conseguir conhecimentos acerca do emissor das mesmas ou do seu meio. Por outro lado, Holsti (cit. in Bardin, 1977, pp.136-137) refere que “a intenção de qualquer investigação, é de produzir inferências válidas, a partir dos dados, ou, como faz notar Namenwirth, a inferência não passa de um termo elegante (...) para designar a indução, a partir dos factos”.

Ghiglione e Matalon (2001, p.178) criticam “a intervenção do codificador no estabelecimento do sentido do texto” na inexistência de uma verdadeira base teórica, que suporte a sua prática. Mas a análise de conteúdo tem diversas vantagens como, por exemplo, ser uma técnica não-obstrutiva de análise de informação uma vez que permite evitar os enviesamentos resultantes da consciência que os indivíduos têm de que estão a ser observados ou testados, ou pela interacção entrevistador-entrevistado (Krippendorff, 2004; Vala, 1990; Weber, 1985). Daqui resulta uma outra vantagem que está no facto desta técnica se poder empregar em material que não foi produzido com o fim expresso de apoiar a investigação empírica (Vala, 1990). Mais um proveito que se pode tirar da análise de conteúdo é ela poder recair sobre um material não integralmente estruturado, tal como entrevistas semi-abertas (Krippendorff, 2004; Vala, 1990). Por fim, Weber (1985) destaca o facto de os seus procedimentos se efectuarem directamente sobre textos ou transcrições de comunicações humanas, aspecto fulcral da interacção social, e poder harmonizar operações qualitativas e quantitativas desses mesmos textos. Posto isto, e para além do indiscutível conjunto de possibilidades de “conhecimento de objectos e fenómenos que, em alguma parte, não são directamente observáveis” (Pais, 2004, p.250), instala-se um problema relativamente à qualidade da análise de conteúdo.

Neste sentido, e de forma a garantir essa qualidade, as inferências feitas só conseguem ser válidas, se os procedimentos forem sujeitos a, e consequentemente assegurarem, diversas regras respeitantes à sua fiabilidade e validade (Bardin, 1977; Ghiglione & Matalon, 2001; Krippendorff, 2004; Pais, 2004; Vala, 1990; Weber, 1985). Mas, antes de se tratar deste ponto, importa abordar uma fase que é fundamental e exige procedimentos rigorosos: a criação e a definição de categorias (Ghiglione & Matalon, 2001; Vala, 1990).

A prática da análise de conteúdo baseia-se na classificação ou categorização, “uma tarefa que realizamos quotidianamente com vista a reduzir a complexidade do meio ambiente, estabilizá-lo, identificá-lo, ordená-lo ou atribuir-lhe sentido” (Vala, 1990, p.110). Desta forma, Vala (1990, p.110) afirma que “as categorias são os elementos chave do código do analista”. Já Hogenraad (cit. in Vala, 1990, p.110) “define uma categoria como um certo número de sinais da linguagem que representam uma variável na teoria do analista”, e, finalmente, Bardin (1977) olha para a categoria como sendo a menção explícita de um tema numa mensagem. A categoria surge, então, como uma ferramenta primordial a ser usada pelo analista, sendo normalmente constituída por um “termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito” (Vala, 1990, p.111), o que significa que a introdução de “um segmento de texto numa categoria pressupõe a detecção dos indicadores relativos a essa categoria” (Vala, 1990, p.111).

Agora sim, no que respeita à qualidade da análise de conteúdo, quanto à sua fiabilidade, esta “está ligada ao processo de codificação e, por consequência, ao codificador e ao instrumento de codificação de que ele dispõe” (Ghiglione & Matalon, 2001, p.195), ou seja, refere-se ao grau de confiança ou precisão da codificação conseguida, estando relacionada com todo o processo de codificação. Deve ser tida em consideração a fiabilidade inter-codificador (Ghiglione & Matalon, 2001; Vala, 1990) presente quando dois codificadores chegam ao mesmo resultado operando sobre o mesmo material, ou seja, codificam o mesmo material da mesma forma. Da mesma maneira, há que considerar a fiabilidade intra-codificador (Ghiglione & Matalon, 2001; Vala, 1990), que diz respeito à estabilização da moldura categorial, sendo garantida caso a análise do mesmo texto em diferentes momentos dê como resultado análises iguais (Krippendorff, 2004; Vala, 1990; Weber, 1985).

Mas, como defendem Ghiglione e Matalon (2001), os testes de fiabilidade para além de assentarem no codificador, assentam também nas categorias de análise. Neste campo, a palavra-chave refere-se à ambiguidade, isto é, o analista deve garantir que as categorias de análise não são ambíguas, permitindo classificar as unidades de registo com rigor e certeza (Ghiglione & Matalon, 2001). Uma vez produzidas as categorias, estas devem ser submetidas “a um teste de validade interna” (Vala, 1990, p.113), momento em que o investigador tem de assegurar a sua exaustividade e exclusividade, sendo que a primeira prevê que todas as unidades de registo possam ser colocadas numa das categorias de

análise, e a segunda pressupõe que uma mesma unidade de registo só possa caber numa categoria (Bardin, 1977; Krippendorff, 2004; Vala, 1990).

Já a validade pode ser definida como “a adequação entre os objectivos e os fins sem distorção dos factos” (Ghiglione & Matalon, 2001, p.196). A validade somente se alcança depois de estarem garantidos todos os passos que abonarão a fiabilidade da análise possibilitando, *a posteriori*, classificar sem ambiguidade as unidades de registo (Ghiglione & Matalon, 2001). Como refere Vala (1990, p.116), “o problema da validade atravessa todas as etapas de uma análise de conteúdo”, cabendo ao investigador assegurar-se que se mediu o que se pretendia medir (Ghiglione & Matalon, 2001; Vala, 1990), garantindo a qualidade dos resultados da investigação, de forma a serem admitidos como factores indiscutíveis (Krippendorff, 2004). Assim, “se uma investigação é válida, então, temos que levar a sério os seus resultados para a construção de teorias ou para a tomada de decisões na prática” (Pais, 2004, p.251).

No que respeita à análise propriamente dita, esta inicia-se com “a pré-análise (...) [a qual] corresponde a um período de intuições, mas, tem por objectivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso de desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (Bardin, 1977, p.95). De seguida vem a “leitura flutuante” (Bardin, 1977, p.96), a qual diz respeito ao primeiro contacto com o *corpus*, no sentido de o conhecer melhor, a fim de serem estabelecidas as categorias, acompanhadas das regras de codificação, tendo sido fundamental, para tal e no caso do presente trabalho, efectuar uma recolha e transcrição literal das entrevistas (Bardin, 1977). Posteriormente, segue-se a exploração do material através da codificação de materiais e, finalmente, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (Bardin, 1977; Vala, 1990).

O processo da análise de conteúdo pode ser de dois tipos: “procedimentos fechados e procedimentos exploratórios ou abertos” (Henry & Moscovici, cit. in Ghiglione & Matalon, 2001, p.181). Os primeiros iniciam-se através de um quadro teórico ou empírico pré-estabelecido, que não pode ser modificado, partindo deste para se definirem, *a priori*, as categorias de análise (Ghiglione & Matalon, 2001). Os segundos não são tão intransigentes, na medida em que não são demarcados por um quadro de análise fixo, sendo que este se forma e modifica à medida que se avança na análise, levando as categorias a surgirem justamente do *corpus* (Ghiglione & Matalon, 2001). No presente estudo foi utilizado um procedimento misto, que permitiu, após a análise das pré-categorias

definidas a partir do enquadramento teórico, definir categorias decorrentes do próprio *corpus* (Pais, 2004).

4. Procedimento

Com o fim de chegar directamente à percepção dos jovens sobre as temáticas do crime e da violência, foi necessário escolher uma Escola Secundária. Após a escolha do estabelecimento de ensino – Escola Secundária Leal da Câmara – foi enviado um pedido de colaboração no presente trabalho, dirigido ao Presidente do Conselho Executivo (vd. Anexo 2). Sendo a resposta ao pedido afirmativa, procedeu-se ao contacto com o Presidente do Conselho Executivo a fim de ser marcada uma reunião para esclarecer, pessoalmente, o âmbito deste trabalho, sendo que o mesmo prescindiu de qualquer reunião, assim como de reuniões com os pais dos alunos a seleccionar, justificando que já é habitual naquela escola haver algumas investigações, tendo o pedido sido esclarecedor. Foi também entregue, junto do Director do Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna, um pedido de autorização formal (vd. Anexo 3) para a recolha de dados por meio de entrevistas, tendo o mesmo obtido resposta positiva.

Nesta fase, e uma vez que as entrevistas se realizaram em horário lectivo, de forma a impedir qualquer tipo de perturbação do normal funcionamento das aulas, foi feita, com a colaboração de um docente, uma selecção da disciplina e das turmas mais convenientes, de entre os vários anos, sobre as quais recaiu a selecção dos participantes. Com o objectivo de obter um grupo de participantes o mais heterogéneo possível, no processo de selecção dos mesmos houve a preocupação de eleger alunos dos três anos de escolaridade.

Depois de seleccionadas as turmas, e visto tratar-se de menores, foram entregues os termos de consentimento informado (vd. Anexo 4) aos mesmos para que os entregassem aos seus encarregados de educação, onde foi explicado o objecto e o método do estudo, garantindo que as entrevistas, apesar de gravadas, seriam destruídas após a transcrição dos dados, não comprometendo de forma alguma a identidade do educando, assegurando totalmente o anonimato. Este termo ressaltava também o facto da participação dos jovens ser voluntária, sendo que os mesmos poderiam recusar ou desistir da sua colaboração a qualquer momento. Foram distribuídos termos de consentimento informado a um número de alunos superior ao pretendido, para evitar que, caso não se obtivessem todas as autorizações, houvesse um número mínimo de participantes. Com as autorizações

garantidas, foram seleccionados, de forma aleatória, 20 participantes, sendo 10 do género masculino e os restantes 10 do género feminino.

O guião de entrevista utilizado já se encontrava previamente estabelecido, tendo sido empregue o que Ribeiro (2009, vd. Anexo 1) utilizou no seu trabalho, não descurando o guião que Santos (2011) usou, visto que este autor adaptou o mesmo do estudo de Ribeiro (2009) fazendo-lhe algumas alterações. Assim, tal como no estudo de Santos (2011), foi retirada do guião de entrevista de Ribeiro (2009) a temática relativa à mudança, dando-se maior destaque ao que se pretendia com este estudo, ou seja, “compreender a percepção que os jovens normativos possuíam relativamente às temáticas do crime e da violência” (Santos, 2011, p.43).

Posteriormente, e concluídos todos os procedimentos que legitimam a utilização das entrevistas, procedeu-se à realização das mesmas que, como já foi referido, se desenrolaram em horário lectivo. As entrevistas decorreram no estabelecimento de ensino, numa sala disponibilizada para o efeito, e individualmente para não comprometer ou retrain as respostas que seriam dadas. Antes de se iniciarem as entrevistas, foi feita uma revisão daquilo em que consistia o estudo, bem como dos seus moldes de funcionamento, clarificando que o anonimato seria sempre garantido e respeitado. Apelou-se aos jovens para que fossem abertos nas suas respostas, assegurando-lhes que as mesmas não seriam alvo de avaliação, sendo que todas elas eram válidas, de maneira a que não se sentissem receosos ou condicionados na elaboração do seu discurso. Assim a recolha das entrevistas contou com o auxílio de um suporte de gravação de áudio, tendo sido elucidada a sua pertinência e garantido o anonimato e confidencialidade perante os participantes, respectivos encarregados de educação e órgãos administrativos da escola.

As entrevistas foram depois transcritas na íntegra (vd. Anexo 5), constituindo-se assim o *corpus* que serviu para análise, dando-se início ao processo de análise de conteúdo, com a prévia definição das pré-categorias crime e violência (Ribeiro, 2009; Santos, 2011). Tal como o que aconteceu com o guião de entrevista, esta análise baseou-se nas grelhas categoriais de Ribeiro (2009). Ao longo da análise, sentiu-se a necessidade de se fazer uma alteração na definição da subcategoria que se refere à implicação pessoal do entrevistado na previsão do resultado da agressão física (B.11.4), visto que surgiram algumas unidades de registo onde o jovem referiu a sua implicação pessoal não propriamente em lutas mas em outros actos de violência, assim, onde se lê “perante a ocorrência de uma luta” deve ler-se “perante a ocorrência de uma agressão física” (vd. Anexo 6).

Nesta investigação foram tidas em conta as subcategorias criadas por Santos (2011), que não constavam no guião de Ribeiro (2009). Santos (2011) acrescentou ao guião de entrevista de Ribeiro (2009) duas subcategorias: uma “que remete para a eventual avaliação [que os jovens fazem] relativamente à punição a aplicar (A.2.3)” (Santos, 2011, p.44), acrescentada à categoria do juízo moral sobre o crime; e a outra que se reporta a um “possível sentimento positivo por parte da vítima após o crime (A.7.3)” (Santos, 2011, p.44), acrescentada à categoria da atribuição de sentimentos à vítima após o crime. Houve ainda a necessidade de criar mais duas subcategorias, à medida que se foi avançando na análise, devido ao aparecimento de novos temas que sobressaíram do *corpus* (Pais, 2004). Assim, adicionou-se uma subcategoria à categoria referente à atribuição causal da violência, que remete para o facto de os jovens se referirem à causalidade da violência, não conseguindo atribuí-la a alguém (B.3.3); foi ainda acrescentada uma subcategoria à categoria relativa à atribuição de sentimentos aos agressores, que se refere ao facto de os entrevistados não conseguirem atribuir sentimentos ao elemento agressor ou mostrarem indiferença relativamente aos mesmos (B.6.3).

Com a fixação das grelhas categoriais (vd. Anexo 6), seguiu-se o processo de codificação, que contou com a intervenção de um juiz independente treinado em análise de conteúdo, assegurando-se o respeito dos critérios de fiabilidade e validade dos dados obtidos, garantindo que as categorias permitiam classificar as unidades de registo sem dificuldade ou ambiguidade (Ghiglione & Matalon, 2001). No respeitante aos critérios de validade foram assegurados os princípios de exaustividade e exclusividade.

Finalmente, procedeu-se ao tratamento e interpretação dos resultados, por meio da contabilização das ocorrências para cada grelha categorial, seguindo-se uma “descida” às unidades de registo, de forma a aperfeiçoar a interpretação dos resultados obtidos, chegando-se àquilo que será apresentado seguidamente.

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Desenvolvendo uma abordagem que parte do geral para o particular, neste capítulo serão apresentados os resultados provenientes de um primeiro olhar para os temas que compõem as duas pré-categorias – crime e violência –, sendo feita uma apresentação na sua totalidade. De seguida, serão apresentadas as principais semelhanças e contrastes que ressaltam da comparação das categorias, e respectivas subcategorias, em cada um dos temas, que mais e menos ocorrências apresentam, fazendo uso, sempre que se mostre pertinente, das unidades de registo (adiante: u.r.) a título de exemplo elucidativo. Embora fosse interessante a exposição profunda das categorias, e respectivas subcategorias, que constituem cada uma das pré-categorias, esta não irá constar pelo que se propõe a consulta das grelhas categoriais (vd. Anexo 6). É importante referir ainda que para uma correcta leitura da apresentação e discussão dos resultados obtidos é recomendada a consulta das tabelas de distribuição de u.r. em cada uma das pré-categorias, categorias e subcategorias (vd. Anexos 7, 8 e 9).

O somatório das u.r. codificadas através das pré-categorias (A = crime e B = violência) totaliza 3552 u.r., sendo que a que reúne um maior número de ocorrências é a que corresponde ao tema crime (A = 2232 u.r.), em detrimento da que se refere ao tema violência (B = 1320 u.r.), apontando para o facto de os jovens aparentarem uma maior facilidade em falar sobre o crime. É interessante observar que tanto no estudo de Ribeiro (2009) como no de Santos (2011) a distribuição de u.r. por pré-categorias acontece de igual modo, o que permite afirmar que os jovens parecem ter algo mais a dizer sobre o crime, contrastando com a violência.

Analisando por género, verifica-se uma diferença evidente, sendo que as raparigas se mostram mais participativas do que os rapazes em ambas as pré-categorias. Assim, é possível afirmar que o género feminino exterioriza com maior facilidade os seus pensamentos sobre o crime e a violência, tal como acontece nos estudos de Ribeiro (2009) e de Santos (2011).

1. O crime

Quando se trata de falar de crime (vd. Anexo 8), de uma maneira geral, verifica-se um maior investimento na categoria respeitante aos objectivos do crime (A.4 = 280 u.r.). A

segunda e terceira categorias com maior, e equivalente, número de ocorrências são as relativas à atribuição de sentimentos ao jovem delinquente (A.6 = 267 u.r.) e à definição do crime (A.1 = 265 u.r.). Assim, pode afirmar-se que existe uma maior espontaneidade, por parte dos entrevistados, em identificar os ganhos que os jovens delinquentes pretendem alcançar com a prática do comportamento ilícito, sendo que o principal objectivo apontado prende-se com aspectos de ordem pessoal/interna (A.4.3 = 89 u.r.), como por exemplo “há aqueles que fazem por vingança” [S4¹ (M16)² E1³], e aquele que é menos referido é o que aponta para o facto de o jovem praticar o comportamento ilícito porque pretende dinheiro para a satisfação de algum vício (A.4.5 = 3 u.r.), o que leva a crer que os entrevistados não pensam muito acerca da droga sem que lhes seja perguntado, pois já nos estudos de Ribeiro (2009) e de Santos (2011) também esta subcategoria foi das menos contabilizadas.

Há também alguma facilidade em reconhecer os sentimentos do jovem delinquente durante e após a realização do ilícito, sendo na sua maioria sentimentos positivos (A.6.1 = 136 u.r.) (“podem sentir felizes se estiver a correr bem” [S20 (F15) E1]), bem como conseguem claramente definir crime, referindo-se maioritariamente ao seu planeamento (A.1.4 = 89 u.r.) (“se for um assalto a um banco pode ser premeditado” [S1 (M17) E1]). A categoria com mais u.r. contabilizadas que se segue é a que remete para a descrição de uma função negativa da droga (A.10 = 233 u.r.), em que os entrevistados, muitas vezes, enunciam características negativas não especificando qualquer função negativa da droga (A.10.5 = 83 u.r.), deixando a impressão de que apresentam um discurso que sabem, de antemão, ser o socialmente correcto, como por exemplo “acho que... é errado” [S17 (F17) E1].

No que concerne às categorias com menos ocorrências, a que menos u.r. apresenta é a referente ao tipo de crime praticado (A.14 = 6 u.r.), seguindo-se a que remete para o tipo de crime que o entrevistado se imagina a praticar (A.15 = 19 u.r.). Neste sentido, verifica-se uma prática reduzida, pelo menos denunciada, de comportamentos ilícitos por parte dos entrevistados (o que era esperado tendo em conta as características dos participantes na pesquisa), bem como uma dificuldade em se colocarem na pele do jovem delinquente, no que respeita à passagem ao acto, visto que a hipótese de cometer um delito mostra-se, para estes jovens, difícil de imaginar. A terceira e quarta categorias que menos u.r. exibem, mas com número muito idêntico, são as que dizem respeito ao outro lado da droga (A.11 = 50

¹ Sujeito n.º 4

² Masculino, 16 anos

³ Entrevista n.º 1

u.r.) e ao juízo moral sobre o crime (A.2 = 48 u.r.), o que sugere que os entrevistados encontram poucos aspectos positivos na droga (A.11.1 = 35 u.r.), referindo-se raramente às suas (in)experiências nesse mundo (A.11.2 = 15 u.r.); bem como para eles parece difícil formular juízos de valor e assumir uma posição, do ponto de vista moral, no que diz respeito à prática de crimes.

Estes resultados são semelhantes aos de Ribeiro (2009), sendo que se altera apenas a ordem da terceira e quarta categorias (A.11 e A.2), por outro lado são análogos aos de Santos (2011) mas apenas no que respeita à categoria que se refere ao outro lado da droga (A.11). Isto poderá significar que os jovens ditos “normais”, na sua generalidade, têm dificuldade em colocar-se em situações de delinquência e formular juízos de valor acerca da prática de crimes, tal como apresentar características positivas relativamente às drogas.

Quando se olha para as subcategorias é possível verificar que, de entre as que mais ocorrências apresentam, nem todas se incluem nas categorias mais evidenciadas. Assim, as subcategorias que maior destaque exibem são as referentes à atribuição de sentimentos positivos (A.6.1 = 136 u.r.) e de sentimentos negativos (A.6.2 = 112 u.r.) ao jovem delinquente, sendo estas pertencentes à segunda categoria com mais u.r., como já foi referido. As outras duas subcategorias com maior registo são as que remetem para a atribuição de sentimentos negativos à vítima (A.7.1 = 111 u.r.), onde os entrevistados, maioritariamente, dizem que a vítima “ficava com medo” [S16 (F15) E1] e que “se sente triste” [S5 (M16) E1]; e para a atribuição causal aos outros (A.3.2 = 92 u.r.), ou seja, os entrevistados referem que a causa dos actos criminosos recai sobre terceiros, remetendo, possivelmente, para uma certa desculpabilização, pois afastam a responsabilidade do próprio.

Já no que se refere às subcategorias com menos u.r. contabilizadas, as que menos se destacam, e de igual modo, são as referentes ao tipo de crime praticado (A.14), mais concretamente as que remetem para acções contra o outro (A.14.2 = 1 u.r.), para outros tipos de comportamentos desviantes (A.14.3 = 1 u.r.) e para o facto de o crime ter sido praticado em grupo ou sozinho (A.14.4 = 1 u.r.). Ainda a subcategoria que alude ao facto de o tipo de crime que o entrevistado se imagina a praticar ser realizado no contexto de grupo ou individualmente ostenta igualmente apenas uma ocorrência (A.15.3 = 1 u.r.), mas também a que se refere ao facto de o jovem se imaginar a praticar acções dirigidas aos outros apresenta um número diminuto de u.r. (A.15.2 = 6 u.r.), o que significa que se os jovens praticassem algum tipo de crime, este mais depressa seria contra a propriedade

(A.15.1 = 12 u.r.) do que contra alguém (“se roubasse alguma coisa” [S6 (F16) E1] e “se fosse eu a cometer o roubo” [S14 (M17) E1]).

Aproveita-se para realçar aqui uma subcategoria que, não pertencendo às que apresentam mais ou menos u.r. contabilizadas, merece alguma atenção. Essa subcategoria é a que se refere à terceira pessoa em quem o jovem delinquente pensou aquando da passagem ao acto (A.5.3 = 41 u.r.), visto que duas jovens entrevistadas, nas suas respostas, identificam o jovem delinquente com um possível anterior agressor, ou seja, elas afirmam que os jovens delinquentes, quando estão a cometer o delito, pensam “na pessoa que lhes fez mal” [S2 (F17) E1]. É de salientar que não foi criada uma subcategoria propriamente para a identificação com o agressor, visto serem muito poucas (apenas duas) as referências nesse sentido.

Numa análise dirigida para o género, num ponto de vista mais vasto, observa-se que tanto rapazes como raparigas vão ao encontro de uma mesma linha de discurso, quando interrogados sobre o tema crime, reproduzindo o que já teria acontecido na análise dos resultados na totalidade. É de referir que, na maioria das 15 categorias, as raparigas participam com um maior número de u.r., comparativamente com os rapazes, que apenas as superam em três categorias: a formulação de um juízo moral sobre o crime (A.2), a atribuição de sentimentos ao jovem delinquente (A.6) e o tipo de crime praticado (A.14). Também nos estudos de Ribeiro (2009) e de Santos (2011) existem três categorias em que os rapazes ultrapassam as raparigas em termos de u.r. contabilizadas: no estudo de Ribeiro (2009), os rapazes referem-se mais do que as raparigas no que diz respeito à atribuição de sentimentos à vítima (A.7), ao outro lado da droga (A.11) e ao tipo de crime praticado (A.14); já na investigação de Santos (2011), os rapazes abordam mais do que as raparigas a atribuição de sentimentos à vítima (A.7), a função negativa da droga (A.10) e a imagem do jovem vendedor de droga (A.13), o que significa que as raparigas apresentam um discurso mais desenvolvido do que os rapazes.

Então, ambos os géneros dão mais ênfase, em primeiro lugar, aos objectivos do crime (A.4 = 137 nos rapazes e 143 nas raparigas). No que respeita à segunda e terceira categorias com mais destaque, em rapazes e em raparigas, estas diferem na ordem. Isto é, nos rapazes a segunda categoria com mais u.r. é a referente à atribuição de sentimentos ao jovem delinquente (A.6 = 136 u.r.) e a terceira é a que remete para a definição do crime (A.1 = 124 u.r.). Já nas raparigas, a segunda categoria mais codificada é a que reenvia para a definição do crime (A.1 = 141 u.r.) e a terceira é a relativa à atribuição de sentimentos ao jovem delinquente (A.6 = 131 u.r.). Mas é interessante verificar que, em ambos os géneros,

a subcategoria que respeita à atribuição de sentimentos positivos ao jovem delinquente (A.6.1 = 68 u.r. nos rapazes e 68 u.r. nas raparigas) é a que maior número de ocorrências apresenta, onde rapazes e raparigas afirmam várias vezes que os jovens delinquentes, durante e após a realização do comportamento ilícito, “sentem-se muito felizes” [S10 (M16) E1] e “alguns realizados se o crime correr bem” [S13 (F17) E1].

Os rapazes referem-se ainda, em elevado número, à atribuição de sentimentos negativos ao jovem delinquente (A.6.2 = 58 u.r.), sendo-lhe atribuído, com frequência, “um sentimento de culpa” [S11 (M16) E1], sendo que de seguida eles se manifestam mais no que respeita à atribuição de sentimentos negativos à vítima (A.7.1 = 51 u.r.), associando-os na sua maioria à tristeza e ao mal-estar (“acho que se sentiu (...) abusada” [S18 (M17) E1]). Já no género feminino, esta ordem é invertida, isto é, em primeiro elas referem-se aos sentimentos negativos atribuídos à vítima (A.7.1 = 60 u.r.), aludindo muitas vezes ao sentimento de medo (“sentia-se com um bocado de medo” [S9 (F16) E1]), para depois se referirem aos sentimentos negativos atribuídos ao jovem delinquente (A.6.2 = 54 u.r.), imputando-lhe também sentimentos de culpa (“acabam por se sentir um bocadinho culpadas” [S8 (F17) E1]). É possível verificar que todos estes resultados são muito semelhantes entre si, quer se faça a confrontação entre subcategorias, quer se compare os géneros entre si, o que significa que os entrevistados, independentemente do género, pensam de forma semelhante e atribuem com alguma facilidade sentimentos, quer ao jovem delinquente quer à vítima.

Quando se olha para as categorias que são menos codificadas, no que respeita ao género, estas seguem o mesmo caminho das referidas anteriormente, havendo também uma alteração na sua ordem, ou seja, tanto rapazes como raparigas se referem menos às mesmas categorias: o outro lado da droga (A.11), o tipo de crime praticado (A.14) e o tipo de crime que o entrevistado se imagina a praticar (A.15). Assim, em ambos os géneros, as categorias menos referenciadas foram as relativas ao tipo de crime praticado (A.14) e ao tipo de crime que o entrevistado se imagina a praticar (A.15).

Na primeira, os rapazes apresentam mais u.r que as raparigas (A.14 = 4 u.r. nos rapazes e 2 u.r. nas raparigas), sendo que a predominância, nos rapazes, são as acções contra a propriedade (A.14.1 = 2 u.r.), como por exemplo “fazer *download's* ilegais” [S11 (M16) E1], e nas raparigas, não havendo predominância, os crimes assumidamente praticados dividem-se em acções contra a propriedade (A.14.1 = 1 u.r.), nomeadamente “[levar] umas caixas do supermercado” [S9 (F16) E1], e em acções contra o outro (A.14.2 = 1 u.r.), tal como “[bater] em alguém” [S8 (F17) E1]. É de mencionar que as restantes

subcategorias, pertencente a esta categoria (A.14), registam valores nulos, ou seja, estes valores dizem respeito, no que toca ao género masculino, à referência de tipos de acções praticadas contra o outro (A.14.2 = 0 u.r.) e, no que toca ao género feminino, à referência a outros tipos de acções (A.14.3 = 0 u.r.) e ao contexto da realização da acção, em grupo ou individualmente (A.14.4 = 0 u.r.). Estes resultados remetem para a existência, pelo menos assumida, de poucas práticas desviantes protagonizadas pelos jovens entrevistados, sendo que mais depressa os rapazes se envolvem nessas práticas do que as raparigas.

Já no que concerne ao tipo de crime que o entrevistado se imagina a praticar (A.15), as raparigas superam os rapazes em u.r. contabilizadas (A.15 = 7 u.r. nos rapazes e 12 u.r. nas raparigas), sendo que tanto elas como eles se imaginam, mais facilmente, a praticar acções contra a propriedade (A.15.1 = 5 u.r. nos rapazes e 7 u.r. nas raparigas) do que acções contra o outro (A.15.2 = 2 u.r. nos rapazes e 4 u.r. nas raparigas). A subcategoria que reenvia para o contexto da realização da acção ilícita que o entrevistado se imagina a praticar não é manifestada pelos rapazes, apresentando um valor nulo (A.15.3 = 0 u.r.), sendo nas raparigas enunciada uma única vez (A.15.3 = 1 u.r.). Com estes resultados constata-se que é difícil, para ambos os géneros, se colocarem na pele do delinquente e imaginarem a prática de um ilícito.

No que respeita à categoria referente ao outro lado da droga (A.11), embora com igual valor de ocorrências, esta exhibe igualmente poucos registos (A.11 = 25 u.r. nos rapazes e 25 u.r. nas raparigas), sendo que ambos os géneros apresentam mais u.r. no que respeita a uma avaliação positiva da droga (A.11.1 = 16 u.r. nos rapazes e 19 u.r. nas raparigas), em detrimento das experiências pessoais (A.11.2 = 9 u.r. nos rapazes e 6 u.r. nas raparigas), o que poderá significar que o lado positivo da droga, para os entrevistados, não se deve às suas experiências pessoais, até porque a maioria afirma: “não conheço nada disso” [S15 (M16) E1] e “pessoalmente não acho interesse nenhum” [S12 (F16) E1]. Todos estes resultados analisados (categorias menos contabilizadas) são muito semelhantes aos obtidos por Ribeiro (2009) no que respeita às raparigas, já no que concerne aos rapazes apenas duas destas categorias são semelhantes (A.14 e A.15).

Uma subcategoria que merece destaque, não só por apresentar poucos registos mas também por se mostrar um ponto relevante neste trabalho, é a que remete para o facto de o jovem delinquente pensar na polícia (ou na autoridade) durante a realização do ilícito (A.5.4 = 2 u.r. nos rapazes e 0 u.r. nas raparigas), já que é referida apenas duas vezes pelos rapazes, não sendo mencionada uma única vez pelas raparigas. É interessante observar que nem no estudo de Ribeiro (2009), nem no estudo de Santos (2011) as raparigas se referem

à polícia (ou autoridade), sendo apenas três rapazes, no conjunto das três investigações (68 entrevistados), que consideram que o jovem delinquente pensa, em determinada altura, na polícia (ou na autoridade), o que poderá significar que os rapazes são mais sensíveis neste ponto, ou seja, as raparigas não se preocupam tanto com a possível presença da polícia (ou autoridade).

2. A violência

Em relação ao tema violência (vd. Anexo 9), as categorias que maior destaque apresentam são as que se referem à imagem do agressor (B.8 = 270 u.r.), à previsão do resultado da agressão (B.11 = 234 u.r.), à atribuição causal da violência (B.3 = 174 u.r.) e ao juízo moral sobre a violência (B.2 = 140 u.r.). Assim, aparentemente, os jovens entrevistados têm maior facilidade, para além de descrever os agressores, em prever as consequências relativas a situações de agressão, referindo-se maioritariamente a desfechos negativos (B.11.2 = 70 u.r.), ou seja, “termina quando uma [das pessoas] se aleija” [S19 (M15) E1], bem como em perceber o que está na origem da violência. Destaca-se ainda um investimento na formulação de um juízo moral sobre o comportamento violento, onde os entrevistados afirmam mais vezes que “a violência nunca resolve nada” [S2 (F17) E1] (B.2.1 = 126 u.r.).

Estes resultados são idênticos aos obtidos por Ribeiro (2009), sendo que apenas a ordem e a quarta categoria diferem, isto é, no estudo de Ribeiro (2009) as categorias que mais sobressaem são, por esta ordem, as que se referem à atribuição causal da violência (B.3), à imagem do agressor (B.8), à previsão do resultado da agressão (B.11) e, por fim, à vivência da violência (B.5). Já no estudo de Santos (2011), todas as categorias mais codificadas coincidem com os resultados da presente investigação, sendo que existe apenas uma inversão na ordem de todas elas.

Quanto às categorias que exibem menos ocorrências, a que aparece com menos u.r. contabilizadas é a que remete para a definição da violência (B.1 = 49 u.r.), contrariamente ao que acontece na temática crime, o que leva a afirmar que os entrevistados sentem mais dificuldades em definir a violência. Em seguida aparecem, com um número de u.r. muito próximo, as categorias respeitantes à vivência da violência (B.5 = 53 u.r.) e à relação prévia entre agressores (B.10 = 54 u.r.). Mais uma vez, estes resultados mostram-se semelhantes aos conseguidos por Ribeiro (2009) e por Santos (2011), sendo que somente é

alterada uma das categorias menos registrada. Assim, a categoria que difere deste estudo dos estudos de Ribeiro (2009) e de Santos (2011) é a que diz respeito à vivência da violência por parte do entrevistado (B.5), sendo substituída, nas outras duas investigações, pela que se refere à atribuição de sentimentos aos agressores (B.6).

Quando se observam os resultados das subcategorias, verifica-se que aquelas que exibem mais u.r. são: em primeiro, a que se refere a uma conotação negativa relativamente ao comportamento violento (B.2.1 = 126 u.r.); em segundo, mas com um número de u.r. parecido à anterior, a que respeita à caracterização psicológica dos agressores (B.8.2 = 124 u.r.); seguindo-se a que remete para a atribuição causal da violência a terceiros (B.3.2 = 101 u.r.). Estes resultados são análogos aos que Ribeiro (2009) e Santos (2011) alcançaram, o que pode significar que os jovens ditos “normais”, na generalidade, quando lhes é perguntado sobre a violência, dão primazia a uma avaliação negativa da mesma (B.2.1), atribuindo a causa aos outros (B.3.2) e apresentando, com maior facilidade, características psicológicas aos agressores (B.8.2).

Quanto às subcategorias que apresentam menos u.r. contabilizadas, a que sobressai primeiramente é a que se refere ao desconhecimento por parte do entrevistado da existência, ou não, de uma relação prévia entre agressores (B.10.3 = 1 u.r.), o que significa que os entrevistados, na sua grande maioria, têm uma opinião formada quanto a essa questão, afirmando, quase sempre, que “deveriam conhecer-se” [S18 (M17) E1] (B.10.1 = 39 u.r.) ou, menos vezes, que “não se conhecem” [S8 (F17) E1] (B.10.2 = 14 u.r.). Praticamente todas as subcategorias pertencentes à categoria que reenvia para as vivências de violência dos entrevistados (B.5) surgem com poucas ocorrências. Assim, as subcategorias que menos u.r. exibem são as que respeitam à prática da violência no contexto da realização de comportamentos ilícitos (B.5.4 = 1 u.r.) e à não vivência da violência (B.5.6 = 1 u.r.), o que significa que a violência faz parte do dia-a-dia dos entrevistados, mas não tanto no contexto da prática de comportamentos ilícitos. As subcategorias alusivas à existência de violência no seio familiar (B.5.2 = 6 u.r.), no meio envolvente, no bairro, no grupo de pares ou em relações amorosas (B.5.3 = 6 u.r.) e na escola (B.5.5 = 6 u.r.) são também possuidoras de poucos registos, o que leva a formular duas hipóteses: ou a violência é um tema penoso para os entrevistados e eles não partilham as suas experiências, ou está poucas vezes presente no seu dia-a-dia. Uma outra subcategoria que apresenta um número diminuto de u.r. é a que aponta para a violência como sendo um interdito ou transgressão de uma norma (B.1.1 = 3 u.r.), de onde se deduz que os jovens não dão valor às prescrições legais.

Enquanto se vai fazendo uma análise ao género, num ponto de vista mais amplo, é possível observar que tanto rapazes como raparigas, quando questionados acerca do tema violência, vão, tal como aconteceu no tema crime, ao encontro de uma mesma linha de discurso, mas desta vez numa ordem igual. Importa realçar que, assim como no tema crime, na globalidade das 11 categorias existentes, as raparigas apresentam-se mais participativas em comparação com os rapazes que unicamente as ultrapassam em duas categorias: a referência a uma possível definição do conceito de violência (B.1) e a referência a vivências da violência (B.5). Na categoria que remete para os objectivos da violência (B.4), ambos os géneros apresentam igual valor de u.r. contabilizadas, o que significa que todos os entrevistados, independentemente do género, idealizam os objectivos da violência de forma idêntica.

Então, é possível reparar que as categorias mais ricas em u.r., tanto para rapazes como para raparigas, são as que remetem, primeiramente, para a imagem dos agressores (B.8 = 120 u.r. nos rapazes e 150 u.r. nas raparigas), onde tanto eles como elas se referem mais à caracterização psicológica dos agressores (B.8.2 = 50 u.r. nos rapazes e 74 u.r. nas raparigas), caracterizando-os como “agressivos, (...) sem autocontrolo” [S5 (M16) E1], “pessoas um bocado frias” [S12 (F16) E1] e “revoltados” [S13 (F17) E1], sendo que a segunda subcategoria mais codificada, dentro desta categoria, pelos rapazes é a que se refere ao facto de o entrevistado não conseguir apresentar qualquer característica dos agressores (B.8.3 = 40 u.r.) e, pelas raparigas, é a relativa à caracterização física dos agressores (B.8.1 = 39 u.r.). De seguida, quer para rapazes quer para raparigas, as categorias que ostentam mais ocorrências são as que reenviam para a previsão do resultado da agressão física (B.11 = 108 u.r. nos rapazes e 126 u.r. nas raparigas) e para a atribuição causal da violência (B.3 = 66 u.r. nos rapazes e 108 u.r. nas raparigas). No que concerne a esta última categoria, tanto rapazes como raparigas se referem mais à atribuição causal da violência aos outros (B.3.2 = 36 u.r. nos rapazes e 65 u.r. nas raparigas), o que indica que, para além das raparigas se referirem mais, no geral, à causalidade da violência, tanto elas como eles mostram-se mais vezes “cúmplices” dos agressores do que predispostos a responsabilizá-los, atribuindo a causa da violência, na maioria das situações, a terceiros e não ao próprio (“talvez se ele (...) tiver dito alguma coisa que o ofendeu” [S20 (F15) E1]).

Em comparação com os estudos de Ribeiro (2009) e de Santos (2011), também aí os entrevistados, independentemente do género, se referem mais à atribuição causal da violência aos outros (B.3.2) e à caracterização psicológica dos agressores (B.8.2). Estes resultados indicam que, na generalidade, os jovens ditos “normais”, quando se trata de

falar sobre violência, atribuem essencialmente a causalidade a terceiros, sendo que o agressor é mais facilmente caracterizado pelas suas particularidades pessoais e internas.

Já no que respeita às categorias que ostentam menos u.r., o cenário é ligeiramente diferente. Assim, para os rapazes o que se revelou mais difícil foi atribuir sentimentos à vítima (B.7 = 22 u.r.), tendo eles mencionado algumas vezes que “ninguém gosta que lhe batam” [S15 (M16) E1] e por isso a vítima “sente-se mal” [S14 (M17) E1]. É de referir que esta categoria não foi, no seio das raparigas, das categorias menos contabilizadas, o que pode significar que o género feminino é mais sensível a esta questão, colocando-se mais facilmente na pele da vítima de violência, o que não se verifica na pré-categoria do crime, onde, como já foi analisado, ambos os géneros apresentam a subcategoria relativa à atribuição de sentimentos negativos à vítima de crime (A.7.1) como uma das mais contabilizadas.

Ainda analisando o género masculino, outra categoria que é referenciada poucas vezes por estes é a que se refere à existência, ou não, de uma relação prévia entre agressores (B.10 = 23 u.r.), em que eles mencionam mais vezes que os agressores “devem-se conhecer para andarem à violência” [S10 (M16) E1] (B.10.1 = 15 u.r.). Esta categoria aparece também nas raparigas como das menos codificadas (B.10 = 31 u.r.), sendo que, à semelhança dos rapazes, elas afirmam mais que os agressores “sabem quem é o outro, sabem que existem ambos” [S9 (F16) E1] (B.10.1 = 24 u.r.). Outras duas categorias que, nos rapazes, se apresentam com menor, e igual, número de ocorrências são as que reenviam para a definição de violência (B.1 = 29 u.r.) e para a vivência da violência (B.5 = 29 u.r.). Para os rapazes, a violência é, sobretudo, “bater em, em alguém” [S11 (M16) E1] (B.1.2 = 11 u.r.), mas pode ser “um acto físico ou psicológico também... contra o bem-estar de alguém” [S7 (M17) E1] (B.1.4 = 10 u.r.).

Por sua vez, as raparigas, contrariamente aos rapazes, referem-se menos à definição da violência (B.1 = 20 u.r.), mas concordam com eles quando afirmam que “violência é... o acto de magoar o outro, quer seja fisicamente, [quer seja] psicologicamente” [S6 (F16) E1] (B.1.4 = 15 u.r.). A segunda categoria menos referenciada por elas é a que se refere à vivência da violência (B.5 = 24 u.r.). De seguida, a categoria com menos ocorrências é a que aponta para os objectivos da violência (B.4 = 31 u.r.), onde as elas se mostram muito divididas entre a defesa pessoal (B.4.1 = 15 u.r.) e o proveito próprio (B.4.2 = 16 u.r.), assim como os rapazes, que apresentam valores muito idênticos (B.4.1 = 16 u.r.; B.4.2 = 15 u.r.).

Comparativamente com os estudos de Ribeiro (2009) e de Santos (2011) as categorias que maior número de u.r. apresentam coincidem, também no que respeita ao género, com as desta investigação. Assim também nos seus estudos as mais referidas são: a que se refere à atribuição causal da violência (B.3), a que remete para a caracterização dos agressores (B.8) e a que reenvia para a previsão do resultado da agressão física (B.11). Já no que concerne àquelas que apresentam menos u.r. contabilizadas são também comuns quanto ao número de ocorrências e ao género, nos três estudos, as quais se referem à definição do conceito de violência (B.1), à atribuição de sentimentos à vítima (B.7) e à relação prévia entre agressores (B.10). É de referir que, nos outros estudos, a categoria que remete para a atribuição de sentimentos à vítima (B.7) é pouco referenciada quer no seio dos rapazes quer no seio das raparigas, sendo, neste estudo, pouco mencionada apenas pelos rapazes.

No que respeita às subcategorias que ostentam menos registos, estas estão presentes sobretudo na categoria que se refere à vivência da violência (B.5), encontrando-se aqui alguns valores nulos. Assim, a violência parece ser uma realidade pouco experienciada pelos jovens entrevistados, independentemente do género, visto que são muito poucos os que contam experiências vividas no seio familiar (B.5.2 = 3 u.r. nos rapazes e 3 u.r. nas raparigas); no meio envolvente, no bairro, no grupo de pares ou em relações amorosas (B.5.3 = 3 u.r. nos rapazes e 3 u.r. nas raparigas); no contexto da prática de um comportamento ilícito (B.5.4 = 0 u.r. nos rapazes e 1 u.r. nas raparigas); na escola (B.5.5 = 5 u.r. nos rapazes e 1 u.r. nas raparigas); e, ainda, apenas um rapaz admite não ter experienciado a violência (B.5.6 = 1 u.r. nos rapazes e 0 u.r. nas raparigas). É de referir que, nesta categoria, quer rapazes quer raparigas, na sua maioria, quando lhes é perguntado se são pessoas violentas (B.5.1 = 17 u.r. nos rapazes e 16 u.r. nas raparigas), asseguram “não, não sou violento” [S1 (M17) E1].

A categoria que pretende a definição de violência (B.1) é detentora, também, de algumas subcategorias pouco referenciadas pelos jovens entrevistados. Assim, no que respeita à violência como sendo um interdito ou uma transgressão que não deve ser cometida (B.1.1 = 3 u.r. nos rapazes e 0 u.r. nas raparigas), enquanto as raparigas nada declaram, os rapazes afirmam que a violência “devia ser evitada ao máximo” [S7 (M17) E1]. No que se refere à enunciação de um tipo de violência essencialmente psicológica (B.1.3 = 5 u.r. nos rapazes e 3 u.r. nas raparigas), os rapazes indicam mais definições do que as raparigas, embora ambos apresentem registos muito reduzidos, o que não acontece quando se trata de expor sobre um tipo de violência essencialmente física (B.1.2 = 11 u.r.

nos rapazes e 3 u.r. nas raparigas), onde os rapazes exibem já um número considerável de u.r. face àquele que as raparigas apresentam. Estes resultados revelam que ambos os géneros apresentam dificuldades em definir violência, sendo que os rapazes destacam sobretudo a sua dimensão física (B.1.2) e as raparigas não conseguem diferenciar a sua vertente física e psicológica (B.1.4 = 10 u.r. nos rapazes e 15 u.r. nas raparigas). Nos estudos de Ribeiro (2009) e de Santos (2011) encontram-se também entre as menos codificadas, as subcategorias relativas à violência como sendo um interdito ou uma transgressão de uma norma (B.1.1) e à vivência da violência no seio familiar (B.5.2), no meio envolvente, no bairro, no grupo de pares ou em relações amorosas (B.5.3) ou no contexto da prática de um comportamento ilícito (B.5.4).

CAPÍTULO IV – CONCLUSÃO

Para concluir, será feita a ponte entre o que foi exposto no capítulo que diz respeito ao enquadramento teórico e os resultados apresentados no capítulo anterior. Primeiramente, serão comparados, de forma geral, os resultados obtidos nos temas crime e violência, passando, posteriormente, para apreciações relativas ao género. Por fim, realizar-se-á uma comparação geral com os trabalhos de Ribeiro (2009) e de Santos (2011). Pretende-se, ainda, tecer algumas considerações acerca do papel da PSP neste âmbito.

Numa apreciação quanto às temáticas do crime e da violência, a maior diferença observável é que os jovens, embora, aparentemente, não apresentem um percurso delinquente, produzem com maior espontaneidade um discurso acerca do crime do que da violência. Tratando-se de reflectir sobre as grandes diferenças existentes entre os dois temas, verifica-se, primeiro, uma maior facilidade em indicar os objectivos do crime do que as suas causas, contrastando com a violência, na qual as causas são mais facilmente percebidas, onde esta (a violência) parece apresentar uma componente mais reactiva face ao comportamento e atitudes de terceiros. Contudo, é interessante verificar que tanto no que respeita ao crime como à violência, os entrevistados atribuem, na maioria das vezes, a causa para a execução do crime ou da violência a terceiros, o que reforça a hipótese que foi colocada anteriormente, na análise de resultados sobre o tema crime, de existir uma certa desculpabilização, onde é deixada de fora a implicação do próprio adolescente.

Os jovens mostram, ainda, maior capacidade para definir o crime, destacando o seu planeamento, do que a violência, definindo-a, mais vezes, sem distinguirem a sua vertente física e psicológica. Quando se trata de conceder sentimentos, a atribuição aos jovens delinquentes supera em larga escala a atribuição de emoções aos agressores, sendo que os entrevistados mais depressa atribuem sentimentos positivos àqueles que cometem delitos do que aos que se agridem, tendo estes últimos mais vezes emoções negativas do que positivas. No que concerne à atribuição de sentimentos às vítimas, os participantes imputam mais sentimentos à vítima de crimes do que à vítima de violência, o que pode significar que os entrevistados se mostram mais sensibilizados quando se trata de atribuir estados emocionais às vítimas de actos ilícitos do que de actos violentos. Para os jovens participantes neste estudo, existe maior facilidade em formular um juízo moral sobre a violência, que por sua vez é mais vezes avaliada negativamente, do que sobre o crime.

No que respeita ao género, conclui-se que, de uma maneira geral, as raparigas mostram-se mais comunicativas, tendo na maioria dos casos algo mais a dizer,

comparativamente com os rapazes. Para além disso, demonstram maior vulnerabilidade para questões de natureza pessoal/interna, apresentando maior capacidade de discernimento e generalização relativamente à descrição dos intervenientes, o que diverge com o discurso mais concreto dos rapazes. No que respeita à partilha de experiências, quer num cenário de crime quer num cenário de violência, os rapazes ultrapassam as raparigas, mostrando-se menos preocupados em fazer essa partilha, visto que as raparigas também afirmam, embora de forma reservada, já ter praticado algum acto desviante ou violento. Esta questão vai ao encontro do que afirma Carvalho (2010, p.385) quando se refere à delinquência, ou seja, estes resultados não demonstram que este fenómeno “seja exclusivo de rapazes, na medida em que [já] se detectou a acção contínua de algumas raparigas neste processo”.

Apontando agora para a comparação com os estudos de Ribeiro (2009) e de Santos (2011) é possível concluir que também aí os jovens mais facilmente se referem ao crime do que à violência. Relativamente à temática do crime, encontra-se uma diferença deste e do estudo de Santos (2011) para o de Ribeiro (2009), isto é, enquanto nos dois primeiros estudos os jovens entrevistados manifestam-se mais quanto aos ganhos que possam advir do acto desviante, no estudo de Ribeiro (2009) eles destacam mais a própria definição do crime. Já no que respeita ao tema violência, o cenário é diferente, ou seja, o que obteve maior evidência neste e no estudo de Ribeiro (2009) foi a caracterização dos agressores, onde, em ambas as investigações, os entrevistados se referem mais às características psicológicas dos agressores, enquanto na investigação de Santos (2011) o que mais ocorrências obteve foi a formulação de um juízo moral sobre a violência.

Nas investigações de Ribeiro (2009) e de Santos (2011) também as raparigas sobressaíram mais, o que permite responder à questão, colocada anteriormente (na formulação do problema de investigação), se rapazes e raparigas pensam de igual forma. Assim, a resposta, que parece ser a mais correcta, é não, rapazes e raparigas não pensam em tudo de forma igual, pois elas mostram-se mais à vontade para falar sobre a maioria dos tópicos relativos a ambas as temáticas. É possível, ainda, dar resposta a outra questão a que esta investigação se propôs responder, sendo ela a que questiona se estes jovens, ditos “normais”, conseguem transmitir quais as motivações dos jovens delinquentes para cometerem actos delituosos ou mesmo violentos. Neste caso, a resposta que aparenta ser a correcta é a afirmativa, pois, como foi possível observar ao longo da análise de resultados, nas três investigações em estudo quer as causas quer os objectivos, tanto do crime como da violência, foram categorias muito referenciadas entre os jovens entrevistados, o que

significa que estes conseguem colocar-se, minimamente, na pele do jovem delinquente tentando perceber o que o leva a cometer o acto desviante ou violento.

Quanto à PSP, como se pode verificar após a análise dos resultados, ela não é muitas vezes referenciada pelos jovens entrevistados em qualquer uma das três investigações, o que leva a crer que o papel que esta instituição desempenha socialmente ou, em particular, no seio da comunidade juvenil não é muito claro, ou não é para eles relevante. Atendendo aos resultados obtidos, coloca-se a hipótese de a PSP poder aproveitar a presente investigação para melhor conhecer o que pensam os jovens ditos “normais” daqueles que cometem delitos e tentar, neste sentido, combater com maior eficácia a delinquência juvenil. Ressalva-se aqui o facto de parecer fundamental que a actuação da polícia, neste âmbito de prevenção, comece com as crianças mais pequenas, pois demonstrando desde cedo que o agente policial é um amigo mas que se for necessário também “castiga”, poderá facilitar futuramente o seu trabalho. É fundamental que a PSP esclareça de forma explícita a sua função junto dos jovens, apostando não só em campanhas de sensibilização, informando-os dos prejuízos que os comportamentos desviantes podem trazer, como também apostando em diálogos/debates com os próprios jovens, com vista a percebê-los ainda melhor e a compreender o que eles vêem no jovem delinquente, pois, por vezes, o adolescente vê realidades que o adulto não consegue ver devido, sobretudo, à diferença de idades e de experiências. É importante, ainda, que a polícia aja, não só junto de todos os que pertencem à comunidade escolar, como também junto das famílias visto que, como foi exposto ao longo do trabalho, estas podem mostrar-se como causadoras, mas também como potenciais preventoras do fenómeno, e ainda porque os pais mostram-se como os adultos que acarretam um maior peso no processo de socialização dos seus filhos (Amaro, 2006).

Pode ser relevante para a actuação policial, por exemplo, saber que os jovens ditos “normais” julgam que aqueles que cometem delitos, durante e após essa acção, sentem-se, na maioria das vezes, bem consigo próprios, enquanto aqueles que se envolvem em agressões sentem-se, mais vezes, mal e tristes. Tendo em conta este exemplo, coloca-se a hipótese de a atitude de um elemento policial perante um jovem que tenha cometido um delito poder ser mais firme que a atitude perante um jovem que se tenha envolvido em agressões. Pode ainda ser pertinente, para a actividade policial, conhecer como são vistos os jovens delinquentes aos olhos dos ditos “normais”, pois percebendo como estes vêem os delinquentes torna-se mais fácil para a polícia sinalizá-los, ou seja, sabendo, por exemplo, que os jovens ditos “normais” pensam que o delinquente se veste ou age de determinada

forma e sabendo que referem, por vezes, que também os delinquentes julgam ter que se vestir ou agir dessa maneira, a polícia vê facilitada a sua tarefa de reconhecê-los e tê-los “debaixo de olho”. Além disso, as questões que foram aplicadas aos participantes neste estudo podem ser utilizadas, de forma adaptada, como futuras questões a colocar a adolescentes que se encontrem em situações de delinquência juvenil.

Posto isto, a abordagem qualitativa mostrou ser um bom trunfo, pois permite o acesso a determinados aspectos que, de outro modo, passariam despercebidos, ao passar a palavra aos jovens em vez de lhes fornecer grelhas de resposta mais ou menos estanques através da aplicação de questionários.

Quanto às limitações que acompanharam este estudo, destaca-se a dificuldade em encontrar conteúdo teórico, especificamente quando se tratou de fundamentar a forma como a PSP actua perante a delinquência juvenil, prevalecendo a análise da legislação em vigor sobre o tema.

Finalmente, salienta-se a necessidade de dar seguimento a este tipo de pesquisa, onde se procura aceder de forma directa ao discurso dos participantes. Quanto ao tema do presente estudo, propõe-se a sua continuidade, pois torna-se importante aprofundar e manter actualizado este assunto, assim como conhecer o que pensam outros jovens sobre esta problemática a que estão sujeitos, nesta fase da sua vida, de forma a melhorar o conhecimento sobre esta realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Livros

Aberastury, A., & Knobel, M. (1981). *Adolescência normal: Um enfoque psicanalítico*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Amaro, F. (2006). *Introdução à sociologia da família*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Avanzini, G. (1978). *O tempo da adolescência*. Lisboa: Edições 70.

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Born, M. (2005). *Psicologia da delinquência*. Lisboa: Climepsi Editores.

Braconnier, A., & Marcelli, D. (2000). *As mil faces da adolescência*. Lisboa: Climepsi Editores.

Claes, M. (1990). *Os problemas da adolescência* (2ª ed.). Lisboa: Editorial Verbo.

Cusson, M. (2002). *Prévenir la délinquance: Les méthodes efficaces*. Paris: Presses Universitaires de France.

Cusson, M. (2007). *Criminologia* (2ª ed.). Cruz Quebrada: Casa das Letras.

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: W. W. Norton & Company.

Fleming, M. (1993). *Adolescência e autonomia: O desenvolvimento psicológico e a relação com os pais*. Porto: Edições Afrontamento.

Fleming, M. (2005). *Entre o medo e o desejo de crescer: Psicologia da adolescência*. Porto: Edições Afrontamento.

Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O inquérito: Teoria e prática* (4ª ed.). Oeiras: Celta Editora.

Giddens, A. (2009). *Sociologia* (7ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Jersild, A. T. (1976). *Psicologia da adolescência* (6ª ed.). São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage.

Leal, I. P. (2008). *A entrevista psicológica: Técnica, teoria e clínica*. Lisboa: Fim de Século.

Marques, M. E. (2001). *A psicologia clínica e o rorschach* (2ª ed.). Lisboa: Climepsi Editores.

Matos, A. C. de (2002). *Adolescência*. Lisboa: Climepsi Editores.

Matos, M. (2005). *Adolescência: Representação e psicanálise*. Lisboa: Climepsi Editores.

Matos, M. G. de, Negreiros, J., Simões, C., & Gaspar, T. (2009). *Violência, Bullying e Delinquência: Gestão de problemas de saúde em meio escolar*. Lisboa: Coisas de Ler.

Mucchielli, R. (1979). *Como eles se tornam delinquentes*. Lisboa: Moraes Editores.

Negreiros, J. (2001). *Delinquências juvenis*. Lisboa: Editorial Notícias.

Origlia, D., & Ouillon, H. (1966). *A adolescência: O crescimento, a formação da personalidade, a vocação profissional, a sexualidade, o senso moral, a influência do meio e da escola*. Lisboa: Livraria Clássica Editora.

Ramalho, J. P. (2003). *Desenvolvimento da autonomia e da identidade nos jovens portugueses com experiência migratória*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Steinberg, L. (1993). *Adolescence* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.

Strecht, P. (2003). *À margem do amor: Notas sobre delinquência juvenil*. Lisboa: Assírio & Alvim.

Tyrode, Y., & Bourcet, S. (2002). *Petite terreur ou souffre-douleur: La violence dans la vie de l'enfant*. Paris: Albin Michel.

Wall, W. D. (1975). *Adolescência na escola e na sociedade*. Lisboa: Livros Horizonte.

Weber, R. P. (1985). *Basic content analysis*. London: Sage.

Teses, dissertações, trabalhos de projecto

Carvalho, M. J. L. de (2010). *Do outro lado da cidade: Crianças, socialização e delinquência em bairros de realojamento*. Dissertação de Doutoramento em Sociologia, não publicada. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

Copeto, R. P. M. (2011). *O papel das forças de segurança no sistema de protecção de crianças e jovens em perigo*. Tese de Mestrado em Direito e Segurança, não publicada. Lisboa: Faculdade de Direito da Universidade Nova de Lisboa.

Martins, R. O. (2009). *A delinquência juvenil contada por ambos os géneros: Estudo qualitativo sobre o crime, a violência e a mudança*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica, não publicada. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Pais, L. G. (2004). *Uma história das ligações entre a psicologia e o direito em Portugal: Perícias psiquiátricas médico-legais e perícias sobre a personalidade como*

analisadores. Dissertação de Doutoramento em Psicologia, não publicada. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Ramos, A. P. C. (2009). “*Porque ninguém neste mundo é perfeito!*” *Um estudo sobre delinquência juvenil*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica, não publicada. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Ribeiro, M. J. (2009). *Do outro lado da margem: A delinquência juvenil vista por rapazes e raparigas adolescentes*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica, não publicada. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Santos, B. A. dos (2011). *Delinquência juvenil: A percepção dos jovens relativamente ao crime e à violência*. Dissertação de Mestrado em Ciências Policiais, não publicada. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna.

Serrão, J. C. (2005). *A delinquência juvenil segundo os seus protagonistas: Uma reflexão sobre o género*. Monografia de Licenciatura em Psicologia Clínica, não publicada. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Artigos científicos

Benavente, R. (2002). Delinquência juvenil: Da disfunção social à psicopatologia. *Análise Psicológica*, 4 (20), 637-645.

Caetano, M. J. (2001). Risco e delinquência: Aspectos psicológicos e do desenvolvimento. In Á. L. Lúcio, T. Sá, M. J. Caetano, A. P. L. Z. Lucas, & F. Silva, *Marginalidade, risco e delinquência* (pp.57-77). Caldas da Rainha: Livraria Nova Galáxia.

Carvalho, M. J. L. de (2004). Pelas margens, outras infâncias: Crianças, marginalizadas e violência. *Infância e Juventude*, 4, 51-143.

Carvalho, M. J. L. de (2005). Jovens, espaços, trajetórias e delinquências. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 49, 71-93.

Cusson, M. (1995). Desvio. In R. Boudon (Dir.), *Tratado de sociologia* (pp. 379-411). Porto: Edições ASA.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). Introduction: Entering the field of qualitative research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp.1-17). London: Sage.

Durkheim, E. (1998). Regras relativas à distinção entre o normal e o patológico. In E. Durkheim (Ed.), *As regras do método metodológico* (8ª ed.) (pp.69-93). Lisboa: Editorial Presença.

Ferreira, P. M. (1997). Delinquência juvenil, família e escola. *Análise social*, 32, 913-924.

Ferreira, P. M. (2000). Controlo e identidade: A não conformidade durante a adolescência. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 33, 55-85.

Fontana, A., & Frey, J. H. (1994). Interviewing: The art of science. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp.361-376). London: Sage.

Hughes, G. (2002). The shifting sands of crime prevention and community safety. In G. Hughes, E. MsLaughlin, & J. Muncie (Eds.), *Crime prevention and community safety: New directions* (pp.1-10). London: Sage.

Leal, I. P. (2004). A entrevista psicológica. *Entrevista clínica e psicoterapia de apoio* (3ª ed., pp.39-73). Lisboa: ISPA.

Lopes, S. (1996). Delinquência: Privações psicossociais na primeira e segunda infância. *Interações: Revista de animação sóciocultural*, 3, 147-160.

Maroy, C. (2005). A análise qualitativa de entrevistas. In L. Albarello, F. Digneffe, J.-P. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy, & P. Saint-Georges (Eds.), *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais* (2ª ed., pp. 117-155). Lisboa: Gradiva.

Moita, V. (1991). Identidade, identificação e delinquência: Contributos para uma compreensão psicológica e clínica da agressão e do comportamento delinquente. *Infância e Juventude, edição especial*, 201-228.

Muncie, J. (1996). The construction and deconstruction of crime. In J. Muncie, & E. McLaughlin (Eds.), *The problem of crime* (pp.5-64). London: Sage.

Nunes, C. A. C. (2010). Criminalidade juvenil e insegurança. *Politeia, 1/2*, 7-27.

Pais, L. G., & Oliveira, M. (2010). Decisão (do) adolescente: psicologia e delinquência juvenil. *Ousar Integrar: Revista de Reinserção Social e Prova, 3* (5), 37-48.

Planella, J. (1997). A violência como forma de comunicação nas crianças e adolescentes em situação de risco social. *Infância e Juventude, 4*, 85-100.

Ruquoy, D. (2005). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In L. Albarello, F. Digneffe, J.-P. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy, & P. Saint-Georges (Eds.), *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais* (2ª ed., pp. 84-116). Lisboa: Gradiva.

Sá, T. (2001). O desvio e a norma: A perspectiva sociológica. In Á. L. Lúcio, T. Sá, M. J. Caetano, A. P. L. Z. Lucas, & F. Silva, *Marginalidade, risco e delinquência* (pp.33-55). Caldas da Rainha: Livraria Nova Galáxia.

Vala, J. (1990). A análise de conteúdo. In A. S. Silva, & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais* (4ª ed.), pp.101-128. Porto: Edições Afrontamento.

Valente, M. M. G. (2004). O papel da polícia e a sua intervenção em rede no âmbito dos menores. *Politeia, 1*, 41-51.

Welsh, B. C., & Farrington, D. P. (2007). Evidence-based crime prevention. In B. C. Welsh, & D. P. Farrington (Eds.), *Preventing crime: What works for children, offenders, victims and places* (pp.1-17). New York: Springer.

Sítios da Internet

Polícia de Segurança Pública (s.d.). *Quem somos: O que é a P.S.P.?* Disponível em <http://www.psp.pt/Pages/apsp/quemsomos.aspx?menu=1&submenu=1>. Consultado em 11.01.2012.

Polícia de Segurança Pública (s.d.). *Programas especiais: PIPP*. Disponível em <http://www.psp.pt/Pages/programasespeciais/pipp.aspx?menu=1>. Consultado em 16.01.2012.

World Health Organization (s.d.). *Adolescent health*. Disponível em http://www.who.int/topics/adolescent_health/en/. Consultado em 24.11.2011.

Diplomas legais e jurisprudência

Lei n.º 147/99, de 1 de Setembro. *Diário da República*, n.º204, Série I-A (Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo).

Lei n.º 166/99, de 14 de Setembro. *Diário da República*, n.º215, Série I-A (Lei Tutelar Educativa).

ANEXOS

Anexo 1. Exemplos de perguntas do guião de entrevista⁴

Exemplos de perguntas referentes ao guião de entrevista para o tema crime:

A.1. O que quer dizer, para ti, a palavra crime?

C.1. Imagina que ias a passar na rua e vias um/uma rapaz/rapariga a ser roubado/a. Porque é que achas que ele/ela estava a roubar o/a outro/a? Que motivo tinha? Por que o fez? (Com que intenção?)

Exemplos de perguntas referentes ao guião de entrevista para o tema violência:

A.1. O que entendes por violência?

B.1. Imagina que estás a passar na rua e vês dois/duas jovens à luta. Porque achas que eles/elas estão a fazer isso?

⁴ Adaptado de Ribeiro (2009) e de Santos (2011)

Anexo 2. Pedido de colaboração à Escola Secundária Leal da Câmara



MINISTERIO DA ADMINISTRAÇÃO INTERNA
POLÍCIA DE SEGURANÇA PÚBLICA

INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS POLICIAIS E SEGURANÇA
INTERNA
SECRETARIA ESCOLAR

Exmo.(a) Senhor(a)
Presidente do Conselho Executivo da
Escola Secundária Leal da Câmara
Av. Pedro Nunes, n.º 1
2635-317 Rio de Mouro

S/Referência

S/Comunicação

N/Referência

Data

273/SECDE/2011

2011-10-11

Processo:

SECDE201000002ASP

Classificador: 080.10.02

Assunto: PEDIDO DE COLABORAÇÃO EM TRABALHO DE DISSERTAÇÃO DE
MESTRADO INTEGRADO EM CIÊNCIAS POLICIAIS

O Curso de Mestrado Integrado em Ciências Policiais (CMICP), no ano de estágio, compreende a elaboração de um estudo que deverá obrigatoriamente incidir sobre um tema das áreas científicas de Ciências Policiais, Ciências Jurídicas, Ciências Sociais e Humanas e/ou Ciências de Desenvolvimento e Adaptação Motora. Aos alunos finalistas, o Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna confere a possibilidade de escolherem livremente o assunto a abordar.

Uma das alunas do 5.º ano do CMICP, Mariana Cristina Duro Morgado, no âmbito do trabalho de dissertação a realizar, subordinado ao tema “A Percepção dos Jovens Sobre o Crime e a Violência”, do qual é Orientadora a Professora Doutora Lúcia Pais, vem solicitar a V. Ex.^a autorização para a aplicação de entrevistas a jovens com idades compreendidas entre os 14 e 17 anos, de ambos os géneros.

Agradecendo antecipadamente toda a colaboração prestada, para o sucesso do trabalho a realizar pela aluna, apresento a V. Ex.^a os melhores cumprimentos.

O Director

José Ferreira de Oliveira
Superintendente

Anexo 3. Pedido de autorização para recolha de dados

EXMA. SENHORA DIRECTORA DE ESTÁGIO

Mariana Cristina Duro Morgado, Aspirante a Oficial de Polícia n.º 2411/153567 do 24º Curso de Formação de Oficiais de Polícia deste Instituto, vem mui respeitosamente solicitar a V. Ex.^a que se digne a autorizar a recolha de dados através de entrevistas a realizar na Escola Secundária Leal da Câmara, em Rio de Mouro, a jovens com idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos de idade, de ambos os géneros. A referida recolha tem como objectivo a sua utilização na dissertação de final de curso, subordinada ao tema “A percepção dos jovens sobre o crime e a violência”, cuja orientadora é a Doutora Lúcia Pais. Mais informo que a supracitada escola se mostrou disponível para apoiar a realização deste trabalho.

Pede deferimento,

Lisboa e ISCPSI, 11 de Outubro de 2011

Aspirante a OP Mariana Cristina Duro Morgado

N.º 2411/153567

Anexo 4. Termo de consentimento informado

Mariana Cristina Duro Morgado, estudante finalista na área das Ciências Sociais e Humanas, requisitou a participação voluntária do(a) meu/minha educando(a), _____, numa investigação que tem como objectivo estudar as percepções que os adolescentes têm relativamente à delinquência juvenil, mais concretamente às dimensões do crime e da violência, tendo em conta uma reflexão sobre os géneros (masculino e feminino).

Tomo conhecimento de que será realizada uma entrevista enquanto recolha de dados, que será gravada e posteriormente destruída, não comprometendo o(a) meu/minha educando(a) de forma alguma. É-me assegurado que todos e quaisquer dados de identificação do(a) meu/minha educando(a) não serão revelados em qualquer circunstância.

Compreendo que não irá existir algum tipo de remuneração ou custos pela participação do(a) meu/minha educando(a) neste estudo. É-me garantido que sempre que necessitar de algum esclarecimento o mesmo ser-me-á facultado.

Declaro que li todas as informações acima referidas e autorizo a participação do(a) meu/minha educando(a) na presente investigação, caso seja de sua vontade. É-me certificado que posso retirar o meu consentimento, e interromper a participação do(a) meu/minha educando(a), a qualquer momento.

Foi-me facultada cópia desta carta.

O Investigador

O Encarregado de Educação

Assinatura

Assinatura

Data: ____ de _____ de 2011

Anexo 5. Exemplos de respostas dadas às perguntas do guião de entrevista

Exemplos de respostas referentes ao guião de entrevista para o tema crime:

A.1. O que quer dizer, para ti, a palavra crime?

“Acho que crime é quando uma pessoa faz algo que vá contra as leis do país.” [S2⁵ (F17)⁶ E1⁷]

C.1. Imagina que ias a passar na rua e vias um/uma rapaz/rapariga a ser roubado/a. Porque é que achas que ele/ela estava a roubar o/a outro/a? Que motivo tinha? Por que o fez? (Com que intenção?)

“Aaaa... hum, depende algumas pessoas que aaaa... estão mal financeiramente e acham que roubando é a única hipótese que têm, outras pessoas acabam por roubar para ganhar alguns extras paaa... para eles mesmos.” [S18 (M17) E1]

Exemplos de perguntas referentes ao guião de entrevista para o tema violência:

A.1. O que entendes por violência?

“Violência é... o acto de magoar o outro, quer seja fisicamente, psicologicamente...” [S6 (F16) E1]

B.1. Imagina que estás a passar na rua e vês dois/duas jovens à luta. Porque achas que eles/elas estão a fazer isso?

“Pode ser, podem ser aaaa... discutir acerca de uma coisa em que um, um concordou e, e... um concordava com uma coisa e o outro não e isso pode ter levado a, a essa luta ou o... insultos, aaaa, o, o outro insultou-o «É insultaste-me então também te insulto espera aí!” e, e resolvem andar à pancada.” [S1 (M17) E1]

⁵ Sujeito n.º 2

⁶ Feminino, 17 anos

⁷ Entrevista n.º 1

Anexo 6. Grelhas categoriais⁸

Grelha categorial referente à pré-categoria A (Crime)

Categorias	Subcategorias	Indicadores
A.1 Definição de crime	A.1.1 Interdito / avaliação negativa Quando o crime é definido como sendo um interdito, isto é (adiante: i.e.), uma transgressão que não deve ser cometida, ou quando é formulado um juízo de valor, com conotação negativa, em relação ao acto criminoso. Ex.: “é um acto que não deve ser... praticado” [S3 ⁹ (F16) ¹⁰ E1 ¹¹] Ex.: “um acto contra a lei” [S7 (M17) E1]	Classificam-se nesta categoria todas as unidades de registo (adiante: u.r.) que façam referência a uma possível definição do conceito de crime e a tudo o que este engloba, desde o criminoso até à vítima.
	A.1.2 Acções contra a propriedade Quando são enunciadas acções dirigidas a aspectos relacionados com bens materiais. Ex.: “é um crime assaltar uma casa” [S8 (F17) E1] Ex.: “assaltar um banco” [S14 (M17) E1]	
	A.1.3 Acções contra o outro Quando são enunciadas acções dirigidas a pessoas (vítimas). Ex.: “algo que vá prejudicar alguém em termos físicos” [S2 (F17) E1] Ex.: “magoar as outras pessoas mesmo” [S10 (M16) E1]	
	A.1.4 Planeamento	

⁸ Adaptada do estudo de Ribeiro (2009) e de Santos (2011)

⁹ Sujeito n.º 3

¹⁰ Feminino, 16 anos

¹¹ Entrevista n.º 1

	<p>Refere-se ao facto de os jovens geralmente planearem, ou não, os seus próprios actos desviantes.</p> <p>Ex.: “se for um assalto a um banco pode ser premeditado” [S1 (M17) E1]</p> <p>Ex.: “não é planeado, apenas vêem uma pessoa na rua e, e vão lá e assaltam” [S11 (M16) E1]</p> <p>A.1.5 O sujeito criminoso</p> <p>Quando o sujeito se refere ao autor do crime, ou seja, ao sujeito criminoso.</p> <p>Ex.: “quem faz, aaaa, alguma coisa fora do normal, quando abusa das suas leis” [S16 (F15) E1]</p> <p>Ex.: “é a pessoa que pratica o crime” [S17 (F17) E1]</p> <p>A.1.6 Vítima</p> <p>Quando o sujeito se refere ao sujeito do crime, ou seja, à vítima.</p> <p>Ex.: “é quem sofre o crime” [S9 (F16) E1]</p> <p>Ex.: “é a pessoa (...) a quem acontece alguma coisa de mal” [S12 (F16) E1]</p> <p>A.1.7 Culpabilidade</p> <p>Quando o sujeito se refere ao estado de um indivíduo confessamente culpado, ou ao sentimento de culpa ligado à transgressão do interdito.</p> <p>Ex.: “é o que nós sentimos depois de cometer algo que não devíamos ter feito” [S3 (F16) E1]</p>	
--	--	--

	Ex.: “para mim, é a mesma coisa que o remorso” [S15 (M16) E1]	
--	---	--

A.2 Juízo moral sobre o crime	A.2.1 Avaliação negativa Quando o sujeito formula um juízo de valor, com conotação negativa, em relação à prática do comportamento ilícito. Ex.: “eu acho que quem mata não, não tem direito de viver, isto é o que eu acho” [S4 (M16) E1] Ex.: “os jovens que cometem crimes (risos) deviam ser todos postos num reformatório” [S8 (F17) E1]	Classificam-se nesta categoria todas as u.r. que façam referência a uma tomada de posição em relação à prática de comportamentos ilícitos, ou seja, o sujeito formula um juízo de valor sobre o comportamento, e posiciona-se ao nível moral, avaliando a adequação, ou não adequação, desse comportamento, bem como a menção a eventual punição a aplicar.
	A.2.2 Avaliação positiva Quando o sujeito formula um juízo de valor, com conotação positiva, através de aparente normalidade, relativamente à prática do comportamento ilícito, ainda que por vezes manifestando certo descomprometimento. Ex.: “o facto de fazer <i>download's</i> ilegais não... eu acho que seja um, um grande problema” [S11 (M16) E1] Ex.: “acho que todos já passámos por isso” [S15 (M16) E1]	
	A.2.3 Avaliação punitiva Quando o sujeito formula um juízo de valor relativamente a uma possível punição, fazendo a destrição, ou não, entre a pena aplicada a um adulto e uma pena direccionada para um jovem.	

	<p>Ex.: “acho que devem ser penalizados pelo que fizeram” [S3 (F16) E1]</p> <p>Ex.: “a cometerem crime que se fossem adultos aaaa... que seriam punidos por lei mas que como não são, acabam por conseguir escapar” [S18 (M17) E1]</p>	
--	--	--

A.3 Atribuição causal dos crimes	<p>A.3.1 Atribuição ao próprio</p> <p>Quando a causa é atribuída ao próprio sujeito, que comete o comportamento ilícito (<i>locus</i> interno).</p> <p>Ex.: “fazem (...) porque têm qualquer coisa, qualquer problema” [S2 (F17) E1]</p> <p>Ex.: “deixam-se levar pelo que os outros fazem” [S12 (F16) E1]</p>	Classificam-se nesta categoria todas as u.r. que façam referência à causalidade (do próprio ou alheia) do comportamento ilícito.
	<p>A.3.2 Atribuição aos outros</p> <p>Quando a causa é atribuída não ao próprio, mas a outros, i.e., foram os outros que fizeram algo que fez com que o jovem tivesse que cometer o comportamento ilícito, ou seja, o seu comportamento é uma consequência do comportamento dos outros (<i>locus</i> externo).</p> <p>Ex.: “a maioria destes jovens não tem apoios familiares, de uma mãe ou e de um pai” [S1 (M17) E1]</p> <p>Ex.: “às vezes é por influências dos amigos” [S13 (F17) E1]</p>	

A.4 Objectivos do crime	<p>A.4.1 Bens materiais</p> <p>Quando o objectivo do comportamento ilícito é atribuído ao facto de se querer</p>	Classificam-se nesta categoria todas as u.r. que possam fazer
--------------------------------	---	---

	<p>dinheiro ou outro objecto que considerem valioso.</p> <p>Ex.: “eles tentam sempre levar as coisas que eles acham de mais valor” [S5 (M16) E1]</p> <p>Ex.: “acho que é só para ganhar dinheiro” [S13 (F17) E1]</p> <p>A.4.2 Necessidade</p> <p>Quando o objectivo é atribuído à satisfação de uma necessidade básica.</p> <p>Ex.: “algumas vezes que é mesmo por falta, por falta de, de alguma coisa em casa” [S4 (M16) E1]</p> <p>Ex.: “roubam qualquer coisa para ter alguma coisa no prato para comer” [S15 (M16) E1]</p> <p>A.4.3 Pessoal / interno</p> <p>Quando o objectivo se prende com necessidades fundamentais de ordem interna.</p> <p>Ex.: “por norma só têm mesmo o objectivo de chamar a atenção” [S10 (M16) E1]</p> <p>Ex.: “às vezes é para se entromarem em grupos” [S17 (F17) E1]</p> <p>A.4.4 Associado ao prazer</p> <p>Quando o objectivo é associado a formas agradáveis de estar.</p> <p>Ex.: “ou então é um psicopata, mata porque gosta” [S3 (F16) E1]</p> <p>Ex.: “há outros que fazem apenas por diversão” [S15 (M16) E1]</p>	<p>referência ao que os entrevistados pensam acerca dos ganhos que os jovens delinquentes pretendem alcançar com a prática do comportamento ilícito.</p>
--	---	--

	<p>A.4.5 Droga</p> <p>Quando o objectivo do comportamento ilícito é o facto de o jovem pretender dinheiro para a satisfação de algum vício, como a droga.</p> <p>Ex.: “pode ser dinheiro para a droga ou qualquer coisa do género” [S2 (F17) E1]</p> <p>Ex.: “às vezes até pode ser para drogas, para, para bebida” [S4 (M16) E1]</p> <p>A.4.6 Não sei</p> <p>Quando o entrevistado não consegue apresentar qualquer tipo de objectivo.</p> <p>Ex.: “quando uma pessoa bate em alguém sem razão nenhum não tem propriamente um objectivo” [S8 (F17) E1]</p> <p>Ex.: “isso eu não consigo dizer mesmo” [S10 (M16) E1]</p>	
--	--	--

<p>A.5 Em quem pensou – aquando da passagem ao acto?</p>	<p>A.5.1 Na vítima</p> <p>Quando se refere que o jovem pensou na vítima.</p> <p>Ex.: “espero bem que sim, senão nem humanos devem ser” [S7 (M17) E1]</p> <p>Ex.: “se calhar às vezes também pensam [na vítima]” [S20 (F15) E1]</p> <p>A.5.2 Não pensam na vítima</p> <p>Quando se refere que o jovem não pensou na vítima.</p> <p>Ex.: “para terem... aaaa... capacidade de aaaa... a bater, ou violar, ou sei lá que mais,</p>	<p>Classificam-se nesta categoria todas as u.r. que façam referência ao facto do jovem delinquente pensar, ou não, em alguém, durante a realização do comportamento ilícito.</p>
---	---	--

	<p>não” [S5 (M16) E1]</p> <p>Ex.: “sinceramente não [pensam na vítima]... senão não acontecia a situação” [S13 (F17) E1]</p> <p>A.5.3 Num familiar / amigo</p> <p>Quando se refere que o jovem não pensou, nem em si, nem na vítima, mas numa terceira pessoa.</p> <p>Ex.: “algumas pessoas que, que o fazem estão sempre a pensar, se calhar, na, na família” [S4 (M16) E1]</p> <p>Ex.: “então também podem pensar em alguém que possa ficar desiludido se vier a descobrir” [S20 (F15) E1]</p> <p>A.5.4 Na polícia</p> <p>Quando se refere que o jovem pensou na polícia.</p> <p>Ex.: “claro que pensam na polícia” [S11 (M16) E1]</p> <p>Ex.: “talvez tenha pensado (...) que se fosse preso pelo menos tinha tentado” [S18 (M17) E1]</p> <p>A.5.5 Em si próprio</p> <p>Quando se refere que o jovem só pensou em si próprio, ou que não sabe em quem pensou.</p> <p>Ex.: “ah, isso aí não sei mas só mesmo se já tivesse feito algum” [S10 (M16) E1]</p> <p>Ex.: “só pensam neles” [S17 (F17) E1]</p> <p>A.5.6 Não pensam em ninguém</p>	
--	--	--

	<p>Quando o entrevistado refere que o jovem não pensa em ninguém.</p> <p>Ex.: “ninguém em concreto não” [S2 (F17) E1]</p> <p>Ex.: “quem faz isso não pensa em ninguém” [S15 (M16) E1]</p>	
--	---	--

A.6 Atribuição de sentimentos ao jovem delinquente	<p>A.6.1 Positivos</p> <p>Quando os sentimentos atribuídos ao jovem delinquente têm uma valência positiva, ainda que por vezes com certo descomprometimento.</p> <p>Ex.: “se calhar, alguns realizados se o crime correr bem” [S13 (F17) E1]</p> <p>Ex.: “alguns felizes porque cumpriram com o seu objectivo” [S19 (M15) E1]</p>	<p>Classificam-se nesta categoria todas as u.r. que façam referência ao tipo de sentimentos, ou estados emocionais, que são atribuídos ao jovem delinquente, durante e após a realização do comportamento ilícito.</p>
	<p>A.6.2 Negativos</p> <p>Quando os sentimentos atribuídos ao jovem delinquente têm uma valência negativa, ou quando se refere a uma preocupação posterior com a vítima.</p> <p>Ex.: “acho que ela se vai sentir um bocado mal ao ir fazê-lo” [S9 (F16) E1]</p> <p>Ex.: “[sentiram-se] um pouco culpado no fim de... de cometerem o crime” [S11 (M16) E1]</p>	
	<p>A.6.3 Não sei</p> <p>Quando o entrevistado não consegue atribuir qualquer tipo de sentimentos, ou estados emocionais, ao jovem delinquente.</p> <p>Ex.: “não faço ideia” [S6 (F16) E1]</p>	

	Ex.: “acho que é mesmo só fazer aquilo, fazer o trabalho e não, não têm nenhum sentimento” [S12 (F16) E1]	
--	---	--

A.7 Atribuição de sentimentos à vítima (após o crime)	A.7.1 Negativos Quando os sentimentos atribuídos à vítima têm uma valência negativa. Ex.: “triste porque sabe que lhe roubaram algumas coisas” [S5 (M16) E1] Ex.: “a vítima sente-se extremamente mal porque é uma coisa horrível isso acontecer” [S20 (F15) E1]	Classificam-se nesta categoria todas as u.r. que façam referência ao tipo de sentimentos que são atribuídos à vítima, ou estados emocionais, que o entrevistado identifica como sendo os da vítima.
	A.7.2 Não sei Quando o entrevistado não consegue atribuir qualquer tipo de sentimentos, ou estados emocionais, ao jovem delinquente. Ex.: “hum (...) não sei” [S13 (F17) E1] Ex.: “acho que isso varia de, de... de pessoa para pessoa” [S15 (M16) E1]	
	A.7.3 Positivos Quando os sentimentos atribuídos à vítima têm uma valência positiva. Ex.: “há pessoas que lidam, pronto, de forma normal” [S2 (F17) E1] Ex.: “alívio por já ter passado ou assim (risos)” [S12 (F16) E1]	

A.8 Imagem do jovem autor de furtos	A.8.1 Características físicas Quando são apresentadas características físicas / estéticas ao jovem que furta. Ex.: “aqui chamamo-los de «chungas»...	Classificam-se nesta categoria todas as u.r. que pretendem descrever o jovem autor de furtos,
--	---	---

	<p>vestem-se com calças de fato de treino, gorros, pronto...” [S7(M17) E1]</p> <p>Ex.: “vê-se que os africanos tendem mais a roubar” [S11 (M16) E1]</p> <p>A.8.2 Características psicológicas</p> <p>Quando são apresentadas características, que se prendem com factores que possam ser de uma natureza interna, ou características pessoais.</p> <p>Ex.: “só me vem à cabeça agressivo” [S5 (M16) E1]</p> <p>Ex.: “talvez tivesse alguns problemas psicológicos” [S6 (F16) E1]</p> <p>A.8.3 Não sei / indiferenciado</p> <p>Quando o entrevistado não consegue apresentar qualquer característica.</p> <p>Ex.: “para mim é difícil, é que a mim nunca me assaltaram” [S10 (M16) E1]</p> <p>Ex.: “há pessoas que nós nunca pensaríamos e que... que são capazes disso” [S18 (M17) E1]</p>	<p>quer do ponto de vista físico, quer do ponto de vista psicológico.</p>
--	--	---

A.9 Imagem das vítimas de furto	<p>A.9.1 Características físicas</p> <p>Quando são apresentadas características físicas / estéticas à vítima de furto.</p> <p>Ex.: “eles escolhem uma pessoa que pareça mais, assim mais baixinha, mais magrinha” [S8 (F17) E1]</p> <p>Ex.: “fisicamente deve ser bastante fraco” [S14 (M17) E1]</p> <p>A.9.2 Características psicológicas</p>	<p>Classificam-se nesta categoria todas as u.r. que pretendem descrever as vítimas de furto, quer do ponto de vista físico, quer do ponto de vista psicológico.</p>
--	--	---

	<p>Quando são apresentadas características, que se prendem com factores que possam ser de uma natureza interna, ou características pessoais.</p> <p>Ex.: “ela... se calhar é... é tímida” [S4 (M16) E1]</p> <p>Ex.: “normalmente costuma ser uma pessoa débil” [S15 (M16) E1]</p> <p>A.9.3 Não sei / indiferenciado</p> <p>Quando o entrevistado não consegue apresentar qualquer característica.</p> <p>Ex.: “qualquer um pode ser vítima” [S3 (F16) E1]</p> <p>Ex.: “acho que isso não tem uma maneira [de ser] específica” [S12 (F16) E1]</p>	
--	---	--

A.10 Função negativa da droga	<p>A.10.1 Interdito / transgressão de uma norma</p> <p>Quando a droga é definida como sendo um interdito, i.e., uma transgressão que não deve ser cometida.</p> <p>Ex.: “nunca se deve fumar uma droga” [S5 (M16) E1]</p> <p>Ex.: “saber que tem droga, que é ilegal” [S7 (M17) E1]</p> <p>A.10.2 Físico / fisiológico / morte</p> <p>Quando são enunciadas funções negativas da droga, que remetem para aspectos relacionados com mal-estar físico, doenças que derivam do uso da droga, ou morte.</p> <p>Ex.: “há muitas que fazem mal à saúde” [S9</p>	Classificam-se nesta categoria todas as u.r. que enunciem características negativas associadas à droga.
--------------------------------------	---	---

	<p>(F16) E1]</p> <p>Ex.: “está a destruir o nosso corpo” [S16 (F15) E1]</p> <p>A.10.3 Vício do corpo</p> <p>Características que remetem para os processos de dependência da droga.</p> <p>Ex.: “depois quer as drogas outra vez e é daí que vem o (...) estar viciado” [S11 (M16) E1]</p> <p>Ex.: “mas depois isso vai sempre (...) causar dependência” [S20 (F15) E1]</p> <p>A.10.4 Pessoais / internas</p> <p>Quando são enunciadas características que remetem para a problemática interna do sujeito.</p> <p>Ex.: “afecta se calhar as pessoas psicologicamente” [S13 (F17) E1]</p> <p>Ex.: “afecta o nosso estado mental” [S19 (M15) E1]</p> <p>A.10.5 Avaliação negativa sem especificação</p> <p>Quando o entrevistado, ao emitir uma opinião desfavorável, não especifica a função negativa que lhe atribui, ou refere-se apenas ao seu elevado custo.</p> <p>Ex.: “não têm nada de bom” [S6 (F16) E1]</p> <p>Ex.: “de mau tem muita coisa” [S18 (M17) E1]</p> <p>A.10.6 Avaliação negativa com outra</p>	
--	---	--

	<p>especificação</p> <p>Quando o entrevistado, ao emitir uma opinião desfavorável, especifica outra função negativa que lhe atribui.</p> <p>Ex.: “desperdiçar a vida toda dessa forma acho que é muito triste” [S2 (F17) E1]</p> <p>Ex.: “as pessoas quando consomem isso, às vezes podem prejudicar pessoas inocentes” [S4 (M16) E1]</p>	
--	--	--

A.11 O outro lado da droga	<p>A.11.1 Avaliação positiva</p> <p>Quando o sujeito formula um juízo de valor, com conotação positiva, através de uma concepção de aparente normalidade, relativamente ao consumo de drogas, ainda que por vezes com um certo descomprometimento.</p> <p>Ex.: “para mim as pessoas que fumam droga é que sabem aquilo que estão a fazer” [S8 (F17) E1]</p> <p>Ex.: “pode ser bom no momento” [S20 (F15) E1]</p>	Classificam-se nesta categoria todas as u.r. que enunciem aspectos que corporizam uma visão não formal da droga e do seu consumo.
	<p>A.11.2 Experiência pessoal</p> <p>Quando o entrevistado se refere à sua própria experiência com drogas, como por exemplo, enunciando o que já consumiu ou não, e o que gostaria de consumir ou não.</p> <p>Ex.: “nunca consumi e nunca quero consumir” [S7 (M17) E1]</p> <p>Ex.: “já fumei uma vez haxixe” [S11 (M16) E1]</p>	

<p>A.12 Imagem do jovem consumidor de droga</p>	<p>A.12.1 Características físicas</p> <p>Quando são apresentadas características físicas / estéticas do jovem que consome droga.</p> <p>Ex.: “com pouca gordura corporal” [S1 (M17) E1]</p> <p>Ex.: “uma pessoa que consuma regularmente (...) tem um aspecto mais degradado” [S12 (F16) E1]</p> <p>A.12.2 Características psicológicas</p> <p>Quando são apresentadas características, que se prendem com factores que possam ser de uma natureza interna, ou características pessoais.</p> <p>Ex.: “não tem auto-estima suficiente para dizer que aquilo lhe faz mal” [S3 (F16) E1]</p> <p>Ex.: “uma pessoa perturbada” [S19 (M15) E1]</p> <p>A.12.3 Não sei / indiferenciado</p> <p>Quando o entrevistado não consegue apresentar qualquer característica.</p> <p>Ex.: “não precisava de ter um perfil assim, aaaa, característico” [S6 (F16) E1]</p> <p>Ex.: “acho que é indiferente” [S16 (F15) E1]</p>	<p>Classificam-se nesta categoria todas as u.r. que pretendam descrever o jovem consumidor de droga, quer do ponto de vista físico, quer psicológico.</p>
--	---	---

<p>A.13 Imagem do jovem vendedor de droga</p>	<p>A.13.1 Características físicas</p> <p>Quando são apresentadas características físicas / estéticas do jovem que vende droga.</p> <p>Ex.: “assim alguém que... que não desse</p>	<p>Classificam-se nesta categoria todas as u.r. que pretendam descrever o jovem vendedor de droga, quer do ponto de</p>
--	--	---

	<p>muito nas vistas” [S18 (M17) E1]</p> <p>Ex.: “também há alguns brancos que também fazem isso” [S15 (M16) E1]</p> <p>A.13.2 Características psicológicas</p> <p>Quando são apresentadas características, que se prendem com factores que possam ser de uma natureza interna, ou características pessoais.</p> <p>Ex.: “talvez sejam pessoas assim ambiciosas que queiram sempre mais dinheiro” [S6 (F16) E1]</p> <p>Ex.: “é uma personalidade fraca, débil” [S14 (M17) E1]</p> <p>A.13.3 Não sei / indiferenciado</p> <p>Quando o entrevistado não consegue apresentar qualquer característica.</p> <p>Ex.: “acho que pode ser qualquer pessoa” [S12 (F16) E1]</p> <p>Ex.: “por acaso não sei, nunca vi ninguém” [S13 (F17) E1]</p>	<p>vista físico, quer psicológico.</p>
--	---	--

A.14 Tipo de crime praticado	<p>A.14.1 Acções contra a propriedade</p> <p>Quando são enunciadas acções dirigidas a aspectos relacionados com bens materiais.</p> <p>Ex.: “quando era pequenina levei umas caixas do supermercado” [S9 (F16) E1]</p> <p>Ex.: “fazer <i>download’s</i> ilegais é ilegal, portanto...” [S11 (M16) E1]</p> <p>A.14.2 Acções contra o outro</p> <p>Quando são enunciadas acções dirigidas a</p>	<p>Classificam-se nesta categoria todas as u.r. que façam referência aos tipos de crimes praticados, ou mais prováveis de serem praticados, pelos entrevistados.</p>
-------------------------------------	---	--

	<p>peessoas (vítimas).</p> <p>Ex.: “já, já bati em alguém” [S8 (F17) E1]</p> <p>A.14.3 Outros</p> <p>Quando são enunciados outros tipos de comportamentos desviantes.</p> <p>Ex.: “já fumei uns charros” [S15 (M16) E1]</p> <p>A.14.4 Sozinho ou em grupo?</p> <p>Quando as acções ilícitas enunciadas foram realizadas no contexto do grupo ou, por outro lado, realizadas individualmente.</p> <p>Ex.: “eu próprio já cometi crimes” [S11 (M16) E1]</p>	
--	---	--

A.15 Tipo de crime que o entrevistado se imagina a praticar	<p>A.15.1 Acções contra a propriedade</p> <p>Quando são enunciadas acções dirigidas a aspectos relacionados com bens materiais.</p> <p>Ex.: “se fosse eu a cometer o roubo” [S14 (M17) E1]</p> <p>Ex.: “assalto” [S17 (F17) E1]</p> <p>A.15.2 Acções contra o outro</p> <p>Quando são enunciadas acções dirigidas a pessoas (vítimas).</p> <p>Ex.: “talvez se tenha envolvido em lutas (...) violentas com outras pessoas” [S1 (M17) E1]</p> <p>Ex.: “roubou-lhes o dinheiro e agora não, não devolve” [S4 (M16) E1]</p> <p>A.15.3 Sozinho ou em grupo?</p> <p>Quando as acções ilícitas enunciadas foram</p>	Classificam-se nesta categoria todas as u.r. que façam referência aos tipos de crimes que o entrevistado se imagina a praticar, ainda que afirme não ter praticado algum.
--	--	---

	<p>realizadas no contexto do grupo ou, por outro lado, realizadas individualmente.</p> <p>Ex.: “acho que foi mesmo porque estavam, estavam em grupo” [S12 (F16) E1]</p>	
--	---	--

Grelha categorial referente à pré-categoria B (Violência)

Categorias	Subcategorias	Indicadores
B.1 Definição de violência	<p>B.1.1 Interdito / transgressão de uma norma</p> <p>Quando a violência é percebida como sendo um interdito, i.e., uma transgressão que não deve ser cometida.</p> <p>Ex.: “devia ser evitada ao máximo” [S7 (M17) E1]</p> <p>Ex.: “isso não, não se deve fazer” [S10 (M16) E1]</p>	Classificam-se nesta categoria todas as u.r. que façam referência a uma possível definição do conceito de violência.
	<p>B.1.2 Tónica na dimensão física</p> <p>Quando são enunciados aspectos, ou características de um tipo de violência essencialmente física.</p> <p>Ex.: “é quando se agride fisicamente um... uma pessoa” [S5 (M16) E1]</p> <p>Ex.: “a definição da violência é... o... o... bater em, em alguém” [S11 (M16) E1]</p>	
	<p>B.1.3 Tónica na dimensão psicológica</p> <p>Quando são enunciados aspectos, ou características de um tipo de violência essencialmente psicológica.</p> <p>Ex.: “há pessoas que gostam de gozar com os outros e isto também é violência” [S4 (M16) E1]</p> <p>Ex.: “agredir verbalmente a outra” [S14 (M17) E1]</p>	

	<p>B.1.4 Definição de violência sem diferenciação das suas vertentes físicas e psicológicas</p> <p>Quando a violência é definida sem que o entrevistado diferencie as suas vertentes físicas e psicológicas.</p> <p>Ex.: “é quando a pessoa aaaa... aleija outra, aaaa, fisicamente e psicologicamente” [S16 (F15) E1]</p> <p>Ex.: “é um meio de ataque por parte de alguém” [S18 (M17) E1]</p>	
--	--	--

<p>B.2 Juízo moral sobre a violência</p>	<p>B.2.1 Avaliação negativa</p> <p>Quando o sujeito formula um juízo de valor, com conotação negativa, relativamente ao comportamento violento, não justificando esse tipo de comportamento.</p> <p>Ex.: “eu nem acho que se devia bater nos filhos, é castigos” [S8 (F17) E1]</p> <p>Ex.: “eu não acho que seja propriamente necessário [usar a violência]” [S20 (F16) E1]</p>	<p>Classificam-se nesta categoria todas as u.r. que façam referência a uma tomada de posição face à violência, ou seja, o sujeito formula um juízo de valor sobre o comportamento, e posiciona-se ao nível da moral, avaliando a adequação, ou não adequação, desse comportamento.</p>
	<p>B.2.2 Avaliação positiva</p> <p>Quando o sujeito formula um juízo de valor, com conotação positiva, em relação ao comportamento violento, justificando esse tipo de comportamento, ainda que por vezes manifestando certo descomprometimento.</p> <p>Ex.: “ao bater no filho lhe está, lhe esteja a, a educar” [S1 (M17) E1]</p>	

	Ex.: “algumas vezes tem que se dar, não digo um «enxerto de porrada» mas uma palmada, e isso as crianças aprendem” [S13 (F17) E1]	
--	---	--

B.3 Atribuição causal da violência	<p>B.3.1 Atribuição ao próprio</p> <p>Quando a causa é atribuída ao próprio sujeito, que comete o comportamento violento (<i>locus</i> interno).</p> <p>Ex.: “tem algum problema mental porque (...) ninguém faz isto aos filhos” [S4 (M16) E1]</p> <p>Ex.: “toda a gente tem, tem o seu limite” [S15 (M16) E1]</p>	Classificam-se nesta categoria todas as u.r. que façam referência à causalidade (do próprio ou alheia) do comportamento violento.
	<p>B.3.2 Atribuição a outros</p> <p>Quando a causa é atribuída não ao próprio, mas a outros, i.e., foram os outros que fizeram algo que fez com que o jovem tivesse que cometer esse comportamento violento, ou seja, que o acto violento é uma consequência do comportamento de outros (<i>locus</i> externo).</p> <p>Ex.: “porque o filho fez um escândalo” [S5 (M16) E1]</p> <p>Ex.: “só porque o outro fez alguma coisa e ele (...) quer atacar também” [S6 (F16) E1]</p>	
	<p>B.3.3 Indefinido / indeterminado</p> <p>Quando o entrevistado se refere à causalidade do comportamento violento, não conseguindo atribuí-la.</p> <p>Ex.: “pensar nos motivos pelos quais os</p>	

	<p>levaram à violência” [S2 (F17) E1]</p> <p>Ex.: “pode ser das coisas mais simples ou pode ser uma coisa séria” [S12 (F16) E1]</p>	
--	---	--

B.4 Objectivos da violência	<p>B.4.1 Defesa pessoal</p> <p>Quando o objectivo é a defesa pessoal, i.e., quando a pessoa se sente em risco, e o seu comportamento violento é reacção à violência do outro.</p> <p>Ex.: “em situações de vida ou de morte” [S7 (M17) E1]</p> <p>Ex.: “só em situações de autodefesa” [S10 (M16) E1]</p> <p>B.4.2 Proveito próprio</p> <p>Quando o objectivo é em proveito do próprio, i.e., quando se trata da maneira encontrada para conseguir o que se quer.</p> <p>Ex.: “procuram a vingança no outro a ponto de irem, partirem para a violência” [S14 (M17) E1]</p> <p>Ex.: “para prejudicar uma, outra, a pessoa que está a ser agredida” [S17 (F17) E1]</p>	<p>Classificam-se nesta categoria todas as u.r. que façam referência ao que o entrevistado pensa acerca dos ganhos que uma pessoa pretende alcançar com a prática de actos violentos.</p>
------------------------------------	--	---

B.5 Vivência da violência	<p>B.5.1 O próprio</p> <p>Quando o entrevistado se refere à sua própria pessoa, como sendo (ou considerando-se) violento, ou não.</p> <p>Ex.: “eu pessoalmente não [sou violento]” [S18 (M17) E1]</p> <p>Ex.: “sou um bocado [violenta] em termos verbais” [S20 (F15) E1]</p>	<p>Classificam-se nesta categoria todas as u.r. que façam referência às vivências, ou não vivências, de violência do entrevistado, seja ele autor, vítima, ou observador.</p>
----------------------------------	--	---

	<p>B.5.2 Na família</p> <p>Quando o entrevistado se refere à violência no seio familiar.</p> <p>Ex.: “pelo menos a minha mãe, ela me bateu claro” [S15 (M16) E1]</p> <p>Ex.: “violência doméstica também assisti” [S16 (F15) E1]</p> <p>B.5.3 No meio envolvente / no bairro / no grupo de pares / em relações amorosas</p> <p>Quando o entrevistado se refere à violência, no contexto do meio abrangente, do bairro, à violência entre amigos no seio do grupo, ou em contexto de relações amorosas.</p> <p>Ex.: “pronto e roubaram um telemóvel a um colega meu” [S4 (M16) E1]</p> <p>Ex.: “já vi pessoas a lutarem por causa de um charro, por causa de um bolo” [S15 (M16) E1]</p> <p>B.5.4 No contexto da prática do comportamento ilícito</p> <p>Quando o entrevistado se refere à prática da violência, no contexto da realização de comportamentos ilícitos.</p> <p>Ex.: “se os rapazes não tivessem partido para cima do meu namorado, ele não tinha feito nada, ele só conversava” [S8 (F17) E1]</p> <p>B.5.5 Na escola</p> <p>Quando o entrevistado se refere à violência na Escola.</p>	
--	---	--

	<p>Ex.: “quando na escola começa uma luta as pessoas fazem um circulo” [S5 (M16) E1]</p> <p>Ex.: “na escola onde eu andava havia rapazes pequenos a lutar” [S6 (F16) E1]</p> <p>B.5.6 A não vivência da violência</p> <p>Quando o entrevistado refere que a violência não faz parte do seu dia-a-dia, i.e., seja em que contexto for, não refere qualquer tipo de vivência associada à violência.</p> <p>Ex.: “não passei por uma situação dessas” [S1 (M17) E1]</p>	
--	---	--

B.6 Atribuição de sentimentos aos agressores	<p>B.6.1 Positivos</p> <p>Quando os sentimentos atribuídos ao elemento agressor têm uma valência positiva, ainda que por vezes com certo descomprometimento.</p> <p>Ex.: “deve sentir-se bem” [S14 (M17) E1]</p> <p>Ex.: “com a adrenalina ao rubro” [S7 (M17) E1]</p> <p>B.6.2 Negativos</p> <p>Quando os sentimentos atribuídos ao elemento agressor têm uma valência negativa, ou quando se refere a uma preocupação posterior com a vítima.</p> <p>Ex.: “revoltados com a outra pessoa” [S13 (F13) E1]</p> <p>Ex.: “desiludido com o filho” [S19 (M15) E1]</p>	<p>Classificam-se nesta categoria todas as u.r. que façam referência ao tipo de sentimentos, ou estados emocionais, que são atribuídos ao elemento agressor.</p>
---	--	--

	<p>B.6.3 Não sei / Indiferença</p> <p>Quando o entrevistado não consegue atribuir qualquer tipo de sentimentos ao elemento agressor, ou quando mostra indiferença relativamente aos mesmos.</p> <p>Ex.: “eles (risos) não sentem nada” [S2 (F17) E1]</p> <p>Ex.: “hum, não sei” [S9 (F16) E1]</p>	
--	--	--

B.7 Atribuição de sentimentos à vítima	<p>Ex.: “nenhuma criança gosta de ser repreendida e... e vai-se sentir triste” [S3 (F16) E1]</p> <p>Ex.: “talvez arrependida de... de ter feito o que fez” [S18 (M17) E1]</p>	Classificam-se nesta categoria todas as u.r. que façam referência ao tipo de sentimentos, ou estados emocionais, que são atribuídos à vítima.
---	---	---

B.8 Imagem dos agressores	<p>B.8.1 Características físicas</p> <p>Quando são apresentadas características físicas / estéticas dos elementos agressores.</p> <p>Ex.: “tinham um peso proporcional à sua altura” [S1 (M17) E1]</p> <p>Ex.: “por norma são pessoas robustas” [S10 (M16) E1]</p> <p>B.8.2 Características psicológicas</p> <p>Quando são apresentadas características, que se prendem com factores que possam ser de uma natureza interna, ou características pessoais.</p> <p>Ex.: “são pessoas também aaaa... constrangidas” [S16 (F15) E1]</p> <p>Ex.: “uma pessoa um bocado frágil, aaaa, a nível psicológico” [S17 (F17) E1]</p>	Classificam-se nesta categoria todas as u.r. que pretendem descrever os agressores, quer do ponto de vista físico, quer do ponto de vista psicológico.
----------------------------------	---	--

	<p>B.8.3 Não sei / indiferenciado</p> <p>Quando o entrevistado não consegue apresentar qualquer característica.</p> <p>Ex.: “acho que pode ser de várias maneiras” [S12 (F16) E1]</p> <p>Ex.: “qualquer tipo de pessoa” [S20 (F15) E1]</p>	
--	---	--

<p>B.9 Imagem da vítima objecto de violência</p>	<p>B.9.1 Características físicas</p> <p>Quando são apresentadas características físicas / estéticas da / do filha / filho agredida / o.</p> <p>Ex.: “fisicamente, aaaa, mais pequena” [S4 (M16) E1]</p> <p>Ex.: “uma criança mais velha” [S19 (M15) E1]</p>	<p>Classificam-se nesta categoria todas as u.r. que pretendem descrever a vítima objecto de violência, quer do ponto de vista físico, quer do ponto de vista psicológico.</p>
	<p>B.9.2 Características psicológicas</p> <p>Quando são apresentadas características, que se prendem com factores que possam ser de uma natureza interna, ou características pessoais.</p> <p>Ex.: “talvez fosse um bocado rebelde” [S6 (F16) E1]</p> <p>Ex.: “uma criança é sempre mais frágil” [S9 (F16) E1]</p>	
	<p>B.9.3 Não sei / indiferenciado</p> <p>Quando o entrevistado não consegue apresentar qualquer característica.</p> <p>Ex.: “a qualquer criança pode acontecer isso” [S15 (M16) E1]</p> <p>Ex.: “algumas [seriam] normais” [S13</p>	

	(F17) E1]	
--	-----------	--

B.10 Relação prévia entre agressores	B.10.1 Sim Quando o sujeito refere que os elementos em situação de agressão física, se conheciam previamente. Ex.: “possivelmente sim” [S5 (M16) E1] Ex.: “a maioria das vezes acho que se conhecem” [S17 (F17) E1]	Classificam-se nesta categoria todas as u.r. que referem a existência, ou não, de uma relação prévia entre protagonistas na situação de agressão física.
	B.10.2 Não Quando o sujeito refere que os elementos em situação de agressão física, não se conheciam previamente. Ex.: “podiam não se conhecer antes” [S7 (M17) E1] Ex.: “nem sempre isso acontece, às vezes pode ser no meio da rua alguma discussão por alguma coisa mínima” [S18 (M17) E1]	
	B.10.3 Não sei Quando o entrevistado refere não saber se há, ou não, relação prévia entre agressores. Ex.: “isso depende da, dos conflitos” [S14 (M17) E1]	

B.11 Previsão do resultado da agressão física	B.11.1 Quem toma a iniciativa da resolução do conflito? Quando o entrevistado se refere à pessoa, que toma a iniciativa da resolução do conflito, chegando por vezes a justificar essa escolha. Ex.: “o pai vai pedir desculpa ao filho” [S3	Classificam-se nesta categoria todas as u.r. que se referem à previsão do resultado de situações de agressão física, ou seja, do que poderia acontecer.
--	---	---

	<p>(F16) E1]</p> <p>Ex.: “tem que ir sempre alguém separar porque se ninguém separar eles não param” [S8 (F17) E1]</p> <p>B.11.2 Desfecho negativo</p> <p>Quando o entrevistado cria um fim essencialmente negativo, para a situação de agressão física.</p> <p>Ex.: “há aqueles [filhos] que fogem de casa” [S2 (F17) E1]</p> <p>Ex.: “isso aí só vai dar nódoas negras” [S10 (M16) E1]</p> <p>B.11.3 Desfecho positivo</p> <p>Quando o entrevistado cria um fim essencialmente positivo para a situação de agressão física.</p> <p>Ex.: “acho que ele vai compreender, vai aceitar as desculpas” [S9 (F16) E1]</p> <p>Ex.: “deve reagir bem” [S13 (F17) E1]</p> <p>B.11.4 Implicação pessoal</p> <p>Quando o entrevistado refere que era capaz, ou incapaz, de se implicar, de fazer, ou não, alguma coisa perante a ocorrência de uma agressão física.</p> <p>Ex.: “se estivesse a ser assaltada tentaria tomar, ajudar essa pessoa, ou avisando algum adulto ou chamando a polícia” [S1 (M17) E1]</p> <p>Ex.: “eu acho que não me metia (risos) lá no meio” [S12 (F16) E1]</p>	
--	---	--

Anexo 7. Distribuição das unidades de registo pelas duas Pré-categorias

Pré-categorias	Σ u.r. Rapazes	Σ u.r. Raparigas	Total Pré-categoria
A. Crime	1055	1177	2232
B. Violência	596	724	1320
Total u.r.	1651	1901	3552

Anexo 8. Distribuição das unidades de registo pela Pré-categoria A (Crime)

Categorias	Subcategorias	Rapazes	Raparigas	Totais Subcategorias, Categorias e Pré-categorias
A.1	A.1.1	18	15	33
	A.1.2	8	4	12
	A.1.3	3	11	14
	A.1.4	44	45	89
	A.1.5	21	24	45
	A.1.6	13	20	33
	A.1.7	17	22	39
		124	141	265
A.2	A.2.1	13	16	29
	A.2.2	9	0	9
	A.2.3	8	2	10
		30	18	48
A.3	A.3.1	17	11	28
	A.3.2	49	43	92
		66	54	120
A.4	A.4.1	40	32	72
	A.4.2	26	30	56
	A.4.3	42	47	89
	A.4.4	14	16	30
	A.4.5	1	2	3
	A.4.6	14	16	30
		137	143	280
A.5	A.5.1	10	17	27
	A.5.2	13	17	30
	A.5.3	17	24	41
	A.5.4	2	0	2
	A.5.5	8	15	23
	A.5.6	15	26	41
		65	99	164
A.6	A.6.1	68	68	136
	A.6.2	58	54	112
	A.6.3	10	9	19
		136	131	267
A.7	A.7.1	51	60	111
	A.7.2	2	4	6
	A.7.3	2	6	8
		55	70	125
A.8	A.8.1	38	52	90
	A.8.2	29	48	77
	A.8.3	18	17	35
		85	117	202
A.9	A.9.1	35	14	49
	A.9.2	35	44	79
	A.9.3	8	20	28
		78	78	156
A.10	A.10.1	12	3	15
	A.10.2	21	28	49
	A.10.3	16	12	28
	A.10.4	4	3	7
	A.10.5	40	43	83
	A.10.6	18	33	51
		111	122	233
A.11	A.11.1	16	19	35
	A.11.2	9	6	15
		25	25	50

A.12	A.12.1	24	19	43
	A.12.2	21	29	50
	A.12.3	14	25	39
		59	73	132
A.13	A.13.1	33	24	57
	A.13.2	28	38	66
	A.13.3	12	30	42
		73	92	165
A.14	A.14.1	2	1	3
	A.14.2	0	1	1
	A.14.3	1	0	1
	A.14.4	1	0	1
		4	2	6
A.15	A.15.1	5	7	12
	A.15.2	2	4	6
	A.15.3	0	1	1
		7	12	19
Total Pré-categoria		1055	1177	2232

Anexo 9. Distribuição das unidades de registo pela Pré-categoria B (Violência)

Categorias	Subcategorias	Rapazes	Raparigas	Totais Subcategorias, Categorias e Pré-categorias
B.1	B.1.1	3	0	3
	B.1.2	11	3	14
	B.1.3	5	2	7
	B.1.4	10	15	25
		29	20	49
B.2	B.2.1	56	70	126
	B.2.2	7	7	14
		63	77	140
B.3	B.3.1	23	34	57
	B.3.2	36	65	101
	B.3.3	7	9	16
		66	108	174
B.4	B.4.1	16	15	31
	B.4.2	15	16	31
		31	31	62
B.5	B.5.1	17	16	33
	B.5.2	3	3	6
	B.5.3	3	3	6
	B.5.4	0	1	1
	B.5.5	5	1	6
	B.5.6	1	0	1
		29	24	53
B.6	B.6.1	14	13	27
	B.6.2	33	34	67
	B.6.3	1	7	8
		48	54	102
B.7		22	38	60
		22	38	60
B.8	B.8.1	30	39	69
	B.8.2	50	74	124
	B.8.3	40	37	77
		120	150	270
B.9	B.9.1	14	8	22
	B.9.2	35	39	74
	B.9.3	8	18	26
		57	65	122
B.10	B.10.1	15	24	39
	B.10.2	7	7	14
	B.10.3	1	0	1
		23	31	54
B.11	B.11.1	25	31	56
	B.11.2	32	38	70
	B.11.3	23	28	51
	B.11.4	28	29	57
		108	126	234
Total Pré-categoria		596	724	1320